

CONCEPTOS

Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino

Av. Corrientes 1723

C1042AAD – CABA

Tel. (54-11) 5530-7600

Fax: (54-11) 5530-7614

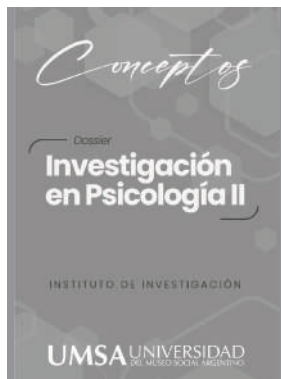
Sarmiento 1565

C1042ABC – CABA

Tel. (54-11) 5217-9401/02

E-mail: conceptos@umsa.edu.ar

Año 98 / N° 519 / Diciembre 2023



AUTORIDADES

Rector emérito

Dr. Guillermo E. Garbarini Islas †

Rector

Dr. Eduardo E. Sisco

Vicerrectorado de Posgrado e Investigación

A cargo del Sr. Rector

Secretario General

Lic. Aníbal C. Luzuriaga

Facultad de Artes

Decana Lic. Alejandra Portela

Facultad de Ciencias Económicas

Decano Dr. Leonardo Gargiulo

Facultad de Ciencias Humanas

Decano Lic. Gustavo Maüsel

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Decano Mag. Mariano Cúneo Libarona

Facultad de Lenguas Modernas

Decana Lic. Fabiana Lassalle

Director de Gestión Académica

Dr. Leonardo Gargiulo

Secretaria Académica

Lic. Leandra Martínez Rodríguez

Director de publicación

Dr. Ernesto R. B. Polotto

Secretario de Redacción

Dr. Eduardo Tenconi Colonna

Consejo de redacción

Trad. Pública Mariana Barragán

Mag. Mariano Cúneo Libarona

Dr. Andrés Febbraio

Lic. Leandra Martínez Rodríguez

Dr. Eduardo Tenconi Colonna

Dr. Fabián Vázquez

Dra. Patricia Vázquez Fernández

Traductora

Mag. Cristina De Ortúzar

Editor responsable

Museo Social Argentino

Sumario

Editorial

Andrés Febbraio 7

Relevamiento de los estándares de calidad de atención en los centros de primera infancia del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Alberto Carmona, Sandra Grossi y Claudia Díaz 13

Estilos de personalidad de docentes en el área metropolitana de Buenos Aires

Karina Bustos, Giampiero Finocchiaro, Mariana González y Javier Navarra 43

Análisis de las interacciones y cultura institucional de UMSA a partir de una técnica de rememoración autobiográfica

María Carolina Cebey, Melisa Mandolesi, Alicia Corvalán de Mezzano, Agustina D'Angelo, Romina Deppen y Gabriela Falduto 79

Dispositivos narrativos con tecnologías para el estudio de las instituciones: experiencia formativa en UMSA

María Carolina Cebey, Melisa Mandolesi, Alicia Corvalán de Mezzano, Agustina D'Angelo, Romina Deppen, Gabriela Falduto 111

Autopercepción de sentimientos producto del aislamiento por el COVID-19 en la población universitaria de la Universidad del Museo Social Argentino

Andrés Febbraio, Ana Perriot y Cristina Cantarell 139

Consideraciones de la pericia psicológica de los jueces en los casos de delitos asociados al consumo de sustancias psicoactivas

María Verónica Brasesco, Roberto Canay, Luz Leiva y Débora Rodríguez 157

Inclusión: calidad de las trayectorias educativas de personas con alteraciones de las funciones intelectuales en nivel superior

Gabriela Ricci, Andrés Febbraio, Constanza Biondi, Nayla Quintana y Laura Cancio 201

Educación emocional en educación inicial con niños de 3 a 4 años

Sandra Mariel Grossi, Claudia Elena Díaz, Cecilia Pérez Varela, Natalia Campoya y Karina Sosa 223

El uso de Instagram y la imagen corporal de las mujeres en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Paula De León 235

La resiliencia y su influencia en el proyecto de vida en adolescentes de 14 a 19 años con intento de suicidio

Josefina Rivero 263

Inclusión social de jóvenes expacientes de una institución de salud mental

Gisel Alejandra Manrique 279

Relaciones entre las prácticas inclusivas y la satisfacción laboral de los y las empleados/as LGBTIQ+

Gabriela Cisco 309

La responsabilidad por el contenido de los artículos es exclusiva de sus respectivos autores.

Editorial

*Por Andrés Febbraio**

La investigación como parte de la función docente es uno de los recursos con que se cuenta para construir nuevos conocimientos que aporten al propio crecimiento profesional, pero fundamentalmente como vehículo para mejorar la formación de los alumnos en una disciplina y compartir con otros colegas en distintas unidades académicas o asistenciales.

Este dossier de *Conceptos* está dedicado a trabajos de investigación en Psicología y constituye, por segunda vez, un ejemplo de la actividad investigadora llevada adelante por varios de nuestros docentes, que componen el cuerpo de profesores de la Licenciatura en Psicología, dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Museo Social Argentino.

Es importante destacar que *Conceptos*, de larga trayectoria en nuestra universidad, es una gran oportunidad para la publicación y transferencia de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en estos últimos años. Algunos de estos estudios aún se encuentran en desarrollo, en tanto otros han sido finalizados hace muy poco tiempo.

Además, este número vuelve a contar con una parte muy especial, ya que cinco de nuestras graduadas publican por primera vez sus tesis de grado, material que la revista pone a disposición para que seguramente sus artículos también pasen a formar parte de una bibliografía actualizada y renovada en las materias que componen el plan de estudio.

Como siempre, es un verdadero orgullo ser parte de esta publicación. Por este motivo, no quiero dejar de agradecer a cada uno de los investigadores que colaboró con sus artículos, que son la muestra de ese trabajo tan complejo como el estudio sistematizado en campos diversos de la Psicología. Asimismo, deseo expresar mi gratitud, por el enorme esfuerzo realizado, al Instituto de Investigación de nuestra Universidad y a todas sus autoridades, quienes con su apoyo facilitan y vehiculizan nuestra tarea.

Finalmente, quisiera hacer una mención especial al Dr. Ernesto Polotto, director del Instituto de Investigación, quien siempre acompaña con sus palabras y acciones de aliento para mirar siempre hacia adelante. También agradecer muy especialmente a Fernanda Terzibachian y Graciela Cutuli, ya que sin su ayuda hubiera sido más que difícil concretar un trabajo de estas características.

****Doctor en Psicología***

*Director de la Licenciatura en Psicología,
Facultad de Ciencias Humanas (UMSA)*

***Jefe Departamento de Evaluación Psicológica,
Facultad de Ciencias Humanas (UMSA)***

*Profesor Titular de Psicodiagnóstico de Adultos
y Gerontes, Facultad de Ciencias Humanas (UMSA)*

***Profesor Adjunto a cargo de Teoría y Técnica
de Exploración y Diagnóstico Psicológico,
Facultad de Psicología (UBA)***

*Profesor Adjunto a cargo de Psicología de la
Discapacidad, Facultad de Psicología (UBA)*

***Docente Responsable a cargo de la materia
Evaluación en Discapacidad de la Carrera de
Especialización en Psicología de la Discapacidad,***

Facultad de Psicología (UBA)
*Miembro de la Comisión evaluadora de la revista ACTA
Psiquiatría y Psicología Latinoamérica*
**Miembro de la Comisión Evaluadora de la
Maestría en Gestión de Discapacidad con sede en el
Departamento de Salud Pública
de la Facultad de Medicina (UBA)**
Investigador UBACyT
andres.febraskaio@umsa.edu.ar

Artículos

Relevamiento de los estándares de calidad de atención en los centros de primera infancia del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Survey of Quality Standards of Care in Early Childhood Centers of the Government of the City of Buenos Aires

Por Alberto Carmona, Sandra Grossi y Claudia Díaz

*Equipo técnico: María Eugenia Córdova,
Natalia Campoya y Agustina Vignolo*

Resumen

Avanzando hacia la sistematización de procesos, desde la mirada particular de lineamientos sobre la base de acuerdos colectivos, y buscando siempre la medición de la calidad de servicios de primera infancia, es que se decidió participar en la administración y sistematización de un instrumento de medición y acompañamiento de calidad para la atención de la primera infancia: *Instrumento de Medición y Acompañamiento de la Calidad de Atención en Primera Infancia* (IMACAPI). El objetivo de este instrumento es relevar todos los aspectos que afectan de manera directa o indirecta la experiencia de una niña o un niño que transita por un CPI. La dinámica y riqueza del trabajo cotidiano indican que el fortalecimiento deseado es siempre un proceso, no hay evaluaciones posibles sino indicadores que puedan dar cuenta de diagnósticos iniciales,

registros de situación, que diseñen genuinamente las necesidades que trabajar. Este diagnóstico inicial fue brindado al Programa CPI, para que este pueda elaborar planes de trabajo pertinentes.

Palabras clave: primera infancia, Centros de Primera Infancia, niñez en condiciones de vulnerabilidad, relevamiento, calidad de atención

Abstract

Based on collective agreements aimed at measuring the quality of early childhood services, the Instrument for Measuring and Supporting Quality of Care in Early Childhood (IMACAPI) was created. The objective of this instrument is to assess all aspects that directly or indirectly affect the experience of a girl or boy who attends an Early Childhood Center. The dynamics and richness of daily work indicate that the desired strengthening is always a process; there are no possible evaluations, but rather indicators that can account for initial diagnoses, situation records that genuinely design the needs to be addressed. This initial diagnosis was provided to the Early Childhood Centers Program so that it can develop relevant work plans.

Keywords: *Early childhood, Early Childhood Centers, children in vulnerable conditions, survey, quality of care*

Fecha de recepción: 25-09-2023

Fecha de aceptación: 02-10-2023

Introducción

En los últimos años, la problemática de la educación inicial y cuidado de la primera infancia ha cobrado mayor visibilidad. En nuestro país, la Ley de Educación

Nacional (26.206/06) formaliza la incorporación de niños y niñas desde 45 días a dos años al sistema educativo. Sin embargo, esta posibilidad temprana de institucionalización del niño pequeño y/o niña pequeña sólo puede ser entendida si consideramos el devenir histórico de la educación inicial, así como las variables sociopolíticas que atraviesan la conformación de las instituciones educativas.

La institucionalización educativa se inicia a fines del XVIII (1779), cuando el virrey Vértiz funda, en la Ciudad de Buenos Aires, la Casa de Niños Expósitos, destinada a los niños y niñas abandonados que necesitaban asistencia. Bernardino Rivadavia crea la Sociedad de Beneficencia, que daba atención a menores de seis años. A mediados del siglo XIX, Sarmiento incorpora las salas cuna como modelo de atención de inspiración francesa, centradas en aspectos asistenciales y médico-sanitarios. Posteriormente, la creación del Patronato de la Infancia plantea una tensión entre educación- asistencia y cuidado. Este último se entendía en términos higienistas, y a los niños y las niñas como menores sujetos al tutelaje. Durante el gobierno de Perón, se gesta un espacio educativo destinado a niños y niñas de entre dos y seis años provenientes de hogares empobrecidos, llamado Ciudad Infantil, con maestras jardineras y actividades pedagógicas. Posteriormente, entre los años 60 y 70, a partir de una mayor inserción de las mujeres en el mundo del trabajo, aparecen las guarderías, proceso que se ve interrumpido por el golpe militar. Hacia mediados de los años 80 y principios de los 90 surgen, en el conurbano bonaerense, los Jardines de Infantes Comunitarios, con fuerte impronta territorial (Sardá, 2012).

La sanción de la Ley N° 26.061, de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, en 2005, marca un hito en la direccionalidad de estas instituciones, reconociendo a los niños y niñas como sujetos de derecho.

En el año 2007 se sanciona la ley de creación de Centros de Desarrollo Infantil (Ley N° 26.233), que se propone la organización de espacios destinados a la atención integral de niños y niñas de hasta tres años. El Programa Centros de Primera Infancia (CPI), creado en 2009, tiene por objetivo garantizar el crecimiento y desarrollo saludable de los niños y niñas de 45 días a tres años de edad en situación de vulnerabilidad social de la Ciudad de Buenos Aires.

En este marco, la Gerencia Operativa de Apoyo a la Primera Infancia del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad de Buenos Aires, por medio de la Universidad del Museo Social Argentino, se propuso brindar apoyo y fomentar la mejora de estos dispositivos sociales denominados Centros de Primera Infancia. Estos centros responden a una gran diversidad definida desde su origen, ya sean gestionados por movilizaciones barriales u organizaciones de la sociedad civil que intentan dar respuesta a esta problemática comunitaria: el cuidado, el crecimiento y el desarrollo de niñas y niños de 45 días a tres años de edad en situación de vulnerabilidad.

Abordar estos emprendimientos sociales es también pensar en las personas que allí trabajan, en las condiciones edilicias y de infraestructura de los espacios, en las condiciones de seguridad, de

nutrición, en la manera en que se articula y trabaja con las familias y la comunidad. Estas son las variables que se propuso recorrer con el Instrumento de Medición y Acompañamiento de Calidad para la Atención de la Primera Infancia (IMACAPI).

Marco Teórico

Primera Infancia

Comenzamos hablando de “infancias” porque no hay un sólo tipo de infancia, sino que hay tantas infancias como niñas y niños pueda contener el término, a partir de una visión como sujetos sociales de derechos, es decir, con opinión, participación, voz propia y deseos. La noción actual de niño y niña es una construcción sociohistórica, desde el Medioevo hasta la concepción contemporánea, como sujetos permeados por la protección y cuidados del adulto.

La primera infancia es un concepto que surge de la neurociencia y las ciencias que estudian el comportamiento y que lleva años desarrollándose y poniendo poco a poco de relieve la importancia de los primeros años de vida del niño en lo que respecta a su desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socioafectivo (Humanium, 2019).

Desde esta perspectiva, la primera infancia es crucial para el desarrollo posterior de la persona, puesto que la dependencia del niño y la niña de los que le rodean, y la plasticidad cerebral, propia de esta etapa, requieren de un ambiente social y afectivo que le permita tanto satisfacer sus necesidades como desarrollar al máximo sus capacidades. Esta etapa

inicial del ser humano va desde el nacimiento hasta los cinco años.

Cada niño o niña es único y se desarrolla de distintas maneras, pero todos necesitan que se les proporcionen las condiciones adecuadas para su desarrollo. Los niños son seres sociales, singulares y diversos, requieren atención en su salud, nutrición, educación y protección. Algunas de las consecuencias si no se dan estas condiciones adecuadas son los retrasos en el desarrollo y el fracaso escolar.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo en estas edades es tan progresivo como trascendental para su evolución futura; durante esta etapa temprana, todas aquellas experiencias caracterizadas por estímulos nocivos o ausentes para la vida del niño o la niña podrían causar efectos permanentes. Por lo tanto, estas condiciones de vulnerabilidad y de interrelación entre el sujeto y el medio que lo rodea determinan las características únicas e individuales de cada persona. En este sentido, el curso del desarrollo podrá ser modificado a partir de intervenciones tempranas y oportunas que promuevan un cambio favorable en la organización de todos aquellos factores de riesgo. Según los informes de Unicef en el año 2023 en la Argentina, el 51,5 % de las chicas y chicos viven bajo la línea de pobreza y el 13,2 % bajo la línea de indigencia. Esta situación impacta en su acceso a una alimentación nutritiva y a otros bienes y servicios necesarios para su desarrollo.

En tal sentido es relevante definir como concepto a la vulnerabilidad que rodea los contextos de pobreza. Chambers (1989, p. 1) define vulnerabilidad como:

La exposición a contingencias y tensión, y la dificultad para afrontarlas. La vulnerabilidad tiene por tanto dos partes: una parte externa, de los riesgos, convulsiones y presión a la cual está sujeto un individuo o familia; y una parte interna, que es la indefensión, esto es, una falta de medios para afrontar la situación sin pérdidas perjudiciales.

En esta línea todo tipo de intervención, sea de desarrollo, mitigación, emergencia o rehabilitación, debería orientarse a dos objetivos comunes: reducir la vulnerabilidad y reforzar las capacidades de las personas, familias y comunidades. Este doble principio es el eje que permite articular una adecuada complementariedad de todas esas formas de trabajo, pensando en impacto a largo plazo. Promover políticas destinadas a reducir la desigualdad ayudará al desarrollo sano e integral de los niños/as en la primera infancia.

Espacios de Primera Infancia

Las instituciones que educan a niños y niñas son parte de las redes de sostén en las que las familias se insertan, conformando apoyos que complementan y fortalecen la tarea de crianza en el hogar (Marotta, 2009). Como primeros espacios de lo público, esas instituciones se transforman, para ese colectivo, en un espacio de lo común, en un entramado de interacciones que devienen en constantes encuentros con lo otro, con lo diferente: las distintas crianzas, las características de cada familia, de cada cultura, las modalidades que asumen los lenguajes afectivos, corporales, simbólicos, expresivos, etc. Así, como señala Rebagliati (2009), distintos modos de crianza

hacen posible un rico intercambio de experiencias, habilitando la construcción de nuevos significados.

Superada la dicotomía entre lo asistencial y lo pedagógico, entendemos que las actividades de crianza, de cuidado y de sostén son el proceso educativo por excelencia de los niños y las niñas. Ha quedado antigua ya la discusión entre cuidado y aprendizaje, o asistencial y pedagógico. En esta dicotomía, cuidado-aprendizaje no sólo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Enseñar y aprender está sostenido por los docentes a partir del cuidado, la asistencia y las prácticas de crianza.

Definimos “cuidado” de la manera más amplia, fundido con los conceptos de ternura, miramiento y sostén; y es en este sentido que no podemos desligarlo del aprendizaje. Un niño se desarrolla sólo si aprende, y aprende si es cuidado; es decir si la existencia de Otro, que lo mira, lo advierte, lo sostiene y lo guía, se hace presente desde que es un ser recién nacido.

Es así que el aprendizaje pasa a ser, tal como lo expone Burbules (1999) cuando habla del juego, un diálogo, entre uno y otro jugador. Un diálogo en el que el llamado “experto” implica en un vínculo de ternura y miramiento a quien le enseña, o mejor dicho a quien sostiene en un acto de aprendizaje mutuo. El aprendizaje debe ofrecer al niño/a esta posibilidad de conocer el mundo, de pararse en él y desarrollar su autonomía, despertando la curiosidad, su iniciativa, su capacidad para descubrir por sí mismo y expresarse creativamente.

El derecho y la primera infancia

La perspectiva de derechos en el abordaje integral a la primera infancia cobra sentido desde una centralidad justificada, puesto que el derecho a la atención integral y el acceso a servicios de calidad encuentran una relación de mutua determinación y necesidad recíproca; y constituyen los principales desafíos para el trabajo con niñas y niños en su primera infancia, definiendo y enmarcando el quehacer de los espacios de primera infancia como dispositivos donde se estructura la condición ética del sujeto desde una perspectiva inclusiva, que supone reconocer el derecho a la diferencia y a las distintas manifestaciones de las personas y a la igualdad de calidad de cuidado y educación, promoviendo espacios inclusivos y herramientas de trabajo con niños y niñas como seres únicos y con capacidades acordes a sus propios procesos de maduración. La construcción de una subjetividad positiva, autoafirmada y valorada es, por ende, uno de los ejes centrales de una propuesta que asume al niño y la niña como sujeto de derechos. Las infancias son múltiples y heterogéneas, y es bajo esa premisa que la tríada de cuidado, enseñanza y crianza se entiende como una unidad fundamental que describe las tres acciones principales destinadas a la primera infancia, reconociendo la tensión entre calidad e inclusión, entre cantidad y calidad, entre masividad y excelencia. Y sin aceptar la ampliación de derechos como un limitante a la calidad, sino generando estrategias superadoras de esta dicotomía.

Centros de Primera Infancia

En términos legales, la norma que da origen a los CPI es el Decreto 306/09, que establece los lineamientos

generales del Programa y en su anexo I formula como objetivo general:

Garantizar el crecimiento y desarrollo saludable de los niños y niñas de 45 días a tres años, en situación de vulnerabilidad social, habitantes de la Ciudad de Buenos Aires, brindando atención integral, la que incluiría controles de salud, estimulación temprana, educación y asistencia nutricional.

Dicho decreto establece la modalidad de gestión asociada para la implementación del Programa, encomendando la ejecución a Organizaciones de la Sociedad Civil bajo el control permanente, supervisión y lineamiento rector del GCBA. Faculta al Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, como autoridad de aplicación, a dictar las normas complementarias y reglamentarias y todo acto administrativo que fuera menester para la implementación del aludido programa.

Posteriormente, en el año 2013 se efectuaron algunas modificaciones en relación a los lineamientos generales del referido Programa, ancladas principalmente en la composición del equipo técnico, en el procedimiento de accesibilidad a la vacante para las familias que la solicitan y la capacidad de sanción del GCBA en caso de producirse incumplimientos o detectarse irregularidades por parte de las organizaciones con las cuales se ha celebrado un convenio. Desde los Centros de Primera Infancia (CPI), se brinda atención integral a niños y niñas desde los 45 días a los tres años de edad a través de las siguientes prestaciones, en jornada completa de ocho horas:

- Atención alimentaria y nutricional: desayuno, almuerzo y merienda para los niños y niñas que asisten diariamente a los centros, garantizándoles una alimentación adecuada y saludable como requisito indispensable para su desarrollo integral.
- Actividades de prevención y promoción en materia de salud, a través de talleres y capacitaciones con niños/as y sus familias.
- Estimulación temprana y formación a través de juegos y actividades realizadas lúdicamente, buscando de esta forma favorecer el desarrollo de las capacidades y habilidades psico-físicas, cognitivas, comunicativas y sociales de los niños/as.
- Capacitación a través de talleres participativos para las familias destinados a ofrecerles la información y contención necesaria para facilitar la crianza y desarrollo de sus hijos, fortaleciendo la vinculación entre ambos.

Los CPI se organizan en salas de lactario, sala de 1, 2 y 3 años. Cuentan con una dupla de trabajo en cada sala: docente —con título habilitante— y auxiliar, que puede no ser docente, junto a un equipo técnico conformado con un psicopedagogo, psicomotricista o estimulador temprano, y un trabajador social (Estándares de inclusión de los centros de desarrollo infantil, 2015).

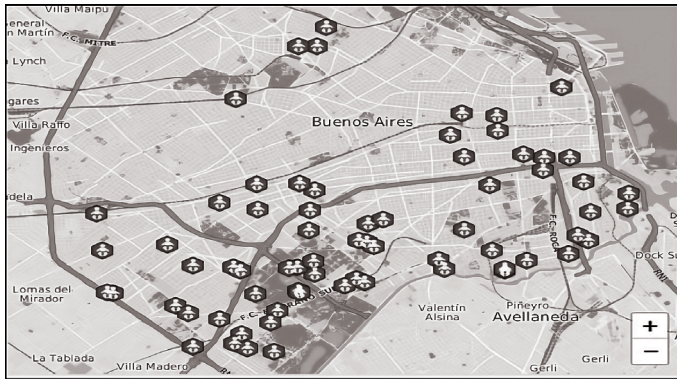


Figura 1: Mapa con la distribución de los CPI en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Antecedentes de la investigación

En 2022 se realizó una prueba piloto con una muestra de 20 servicios del Programa CPI en el marco de las prácticas de la asignatura Práctica Preprofesional en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UMSA, a cargo de sus docentes, la Lic. Sandra Grossi y la Lic. Claudia Díaz. Se tomaron como marco de referencia la Ley de Protección Integral número 114 y los lineamientos nacionales e internacionales vigentes para espacios de primera infancia.

Método y Metodología

Objetivo general

Realizar una evaluación diagnóstica que propicie la elaboración de un plan de acompañamiento y superación en la calidad de atención integral de las instituciones

Objetivos específicos

- Relevar todos los aspectos que afectan de manera directa o indirecta la experiencia de un niño/a que transita por un Centro de Primera Infancia (CPI).
- Analizar críticamente la realidad educativa especialmente en los Centros de Primera Infancia a partir de los distintos marcos teóricos.

Metodología

Se trata de una investigación cuali-cuantitativa. La información que se presenta en este informe se obtuvo mediante entrevistas a los directivos de las organizaciones sociales no gubernamentales que llevan adelante el funcionamiento de los CPI. La información se relevó mediante un instrumento de recolección semiestructurado compuesto en su mayoría por preguntas cerradas, aunque también se dio lugar al intercambio de perspectivas en relación a las abiertas.

Se realizó además observación del establecimiento y observación de salas, tomando una sala por grupo etario, en cada CPI. Las unidades de análisis que conforman este trabajo son 48 Centros de Primera Infancia de la Ciudad de Buenos Aires.

Se evaluaron las siguientes dimensiones:

- Edilicia: dimensiones adecuadas, seguridad de las instalaciones, privacidad, inclusividad, preparación para emergencias.

- Materiales: variedad, comodidad, grado de seguridad, estado general.
- Equipo de trabajo: formación de las educadoras, equipo de trabajo,
- Atención: particularización del cuidado, oferta de espacios diversos, acompañamiento a las familias, promoción de derechos, conectividad.
- Nutrición: acompañamiento nutricional, seguridad alimentaria, lactancia humana, momento de alimentación.

Los indicadores constituyen una guía, son marcadores de una posición teórica y ética y se sistematizan en una escala de calificación. La ponderación de la escala fue consensuada por el equipo del Programa de Apoyo a la Primera Infancia del GCBA.

Por otro lado, el IMACAPI también está compuesto por un instrumento de observación cuyo principal objetivo es plasmar el funcionamiento del grupo conformado por la dupla de trabajo y el grupo de niñas y niños a su cargo. Es importante destacar que este instrumento no centra su mirada en el trabajo aislado de cada adulto, ni en la dupla que conforman: entendemos la situación de sala como un sistema compuesto por distintas personas, y sólo podemos observar y acompañar el bienestar de las niñas y niños que lo componen haciendo un análisis integral.

De esta manera, lo que se analiza es el funcionamiento del CPI, compuesto por diversos actores que

desempeñan roles y funciones factibles de ser modificadas. Al lado de cada indicador, se ofrece la posibilidad de puntuar como “adecuado”, “fluctuante”, “inadecuado” o “no se observa”, siendo necesario respaldar aquello que se marcó como “inadecuado” con el recorte de la situación observada. De esta manera, al momento de conversar con los CPI se puede evocar la situación concreta y debatir y aprender de ella. También estas situaciones servirán para alimentar el manual de aplicación y perfilar cada vez mejor cada uno de los indicadores.

Instrumento de aplicación

Inventario IMACAPI. Versión 2.0. Compuesta por: Grilla de Calidad Integral + Guía de Observación de Grupo y entrevista. El objetivo de este instrumento es formar parte de todos los recursos posibles que busquen fortalecer y potenciar las capacidades que cada organización ha logrado en su gestión asociada. Fue creado por el Programa CPI del GCBA, para generar un diagnóstico que permita elaborar líneas de trabajo, teniendo como principal objetivo relevar todos los aspectos que de manera directa o indirecta afectan la experiencia de un niño/a que transita por un CPI.

Composición y características de la muestra

Se trata de una muestra de 48 Centros de Primera Infancia pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y donde concurren niños y niñas desde los 45 días hasta los tres años.

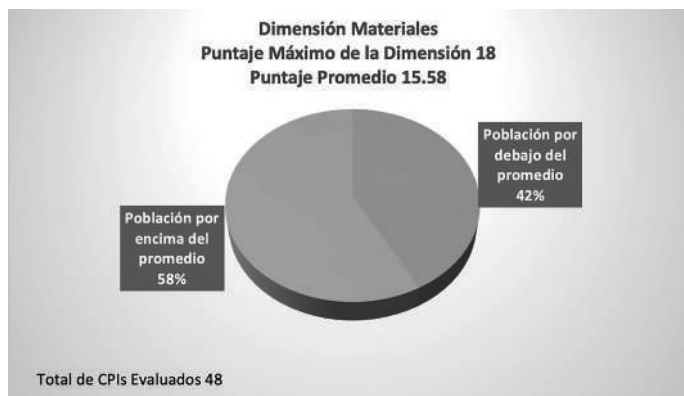
Administración del IMACAPI

Se realizó durante los meses de abril a junio de 2023 con estudiantes voluntarios de UMSA (Psicología y carreras afines) y la coordinación de docentes investigadores de la universidad. Los/as estudiantes trabajaron en duplas y fueron acompañados/as por un/a facilitador/a de la Gerencia de CPI y en algunas oportunidades por un/a tutor/a de la Universidad.

Fueron tres encuentros en CPI de tres horas aproximadamente. Se realizaron observaciones y entrevistas con los equipos de conducción y equipos técnicos. El IMACAPI fue implementado en 48 CPI, y participaron 70 entrevistadores, tres tutores de UMSA, tres coordinadores, una auxiliar administrativa para la carga de los datos. Previo a las visitas, se realizaron capacitaciones para los entrevistadores en UMSA, a cargo de los docentes participantes en el proyecto.

Resultados Obtenidos por Dimensión

Dimensión Materiales

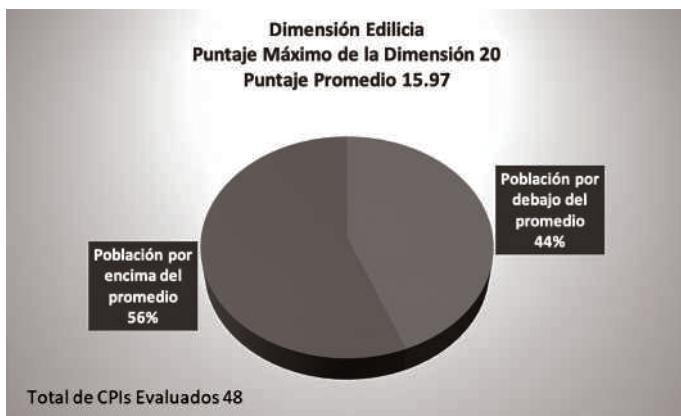


Esta dimensión refiere a todos los materiales que se encuentran disponibles y son necesarios para las diferentes estrategias pedagógicas y de juego en las salas, como libros con imágenes, títeres, disfraces, cajas de cartón, rompecabezas, juguetes con ruedas, instrumentos musicales, crayones, marcadores, pelotas, colchonetas, cartulinas, etc. También abarca la comodidad, la seguridad y el estado general que disponen los niños y niñas, como las dimensiones de las mesas individuales o compartidas y sillas, la altura de estas acorde a la edad, que todos los muebles y juguetes sean seguros y en condiciones de uso, y que los elementos peligrosos estén fuera de alcance.

Encontramos, en términos generales, en el grupo que está por debajo del promedio, una cantidad escasa y poco variada de instrumentos musicales y literatura. Esto se debe a que muchos de los instrumentos se arman con material descartable y tienen poca duración. Además, tanto los libros como los instrumentos musicales son elementos que implican un valor económico más elevado que otros materiales. Podemos inferir, además, que está relacionado con la ausencia de profesores o talleristas de estas áreas, que potencien y jerarquicen el trabajo de las artes.

En el 58 % de los centros se ha observado que reúnen todos los aspectos recomendados y que ellos también se apoyan en sus redes comunitarias, que se acercan con materiales, libros o juguetes como donaciones.

Dimensión Edilicia

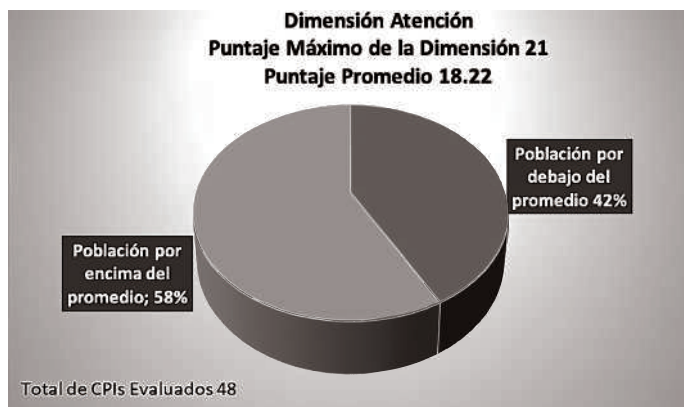


Esta dimensión refiere a aspectos clave que conforman la estructura física donde funciona el CPI. Por eso se verifican la proporción adecuada de metros cuadrados por niño y niña, si se cuenta con espacio de juego al aire libre y con espacio de juego cubierto o semicubierto, y la seguridad en las instalaciones (como puertas, ventanas, instalaciones seguras de gas, electricidad, agua, ausencia de humedad, disyuntor), privacidad para los niños y niñas, condiciones de habitabilidad como luz natural, ventilación, calefacción, refrigeración, baños para niños y niñas adaptados para discapacidad, plan de evacuación, matafuegos, detectores de humo, etc.

En líneas generales aquellos CPI que mayor antigüedad tienen han podido ir adecuando sus instalaciones conforme a la demanda comunitaria y a la colaboración de muchas familias. Por ejemplo, padres con oficios vinculados a la construcción. Muchos de los centros son antiguas casas que se fueron adecuando a las necesidades de los niños y

niñas, o han podido realizar construcciones anexas para cumplir con esos requisitos. En otros casos se observó que no había una proporción adecuada de metros cuadrados requeridos por la cantidad de niños y niñas en sala: esto se debe a la alta demanda de vacantes que se ha generado en los últimos tiempos donde el concepto inicial de vulnerabilidad de las familias se ha modificado. Hoy se acercan no sólo familias, cuyos padres, madres o responsables del niño o niña tienen un empleo diario con ingresos insuficientes para afrontar las tareas de cuidado, sino también un nuevo sector en crecimiento que es la masa migratoria, tanto de países limítrofes como no limítrofes.

Dimensión Atención

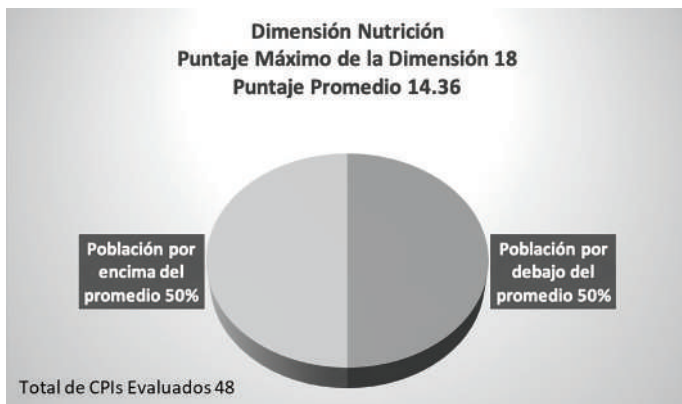


Esta dimensión abarca varios temas vinculares y también de cuidados, como la proporción adecuada de adultos de cuidado y de niños y niñas, si realizan salidas fuera del CPI (como una plaza, teatro, museo) para los niños y niñas de dos a tres años, si el CPI ofrece acompañamiento a las familias o si se realizan

visitas domiciliarias, si se facilita la tramitación del DNI, acompañamiento de los controles de salud, calendario de vacunación, diagnóstico y tratamiento de problemas emocionales y en el desarrollo, hasta la inscripción en el sistema educativo formal. Por último, si el CPI cuenta con conectividad, PC, impresora o teléfono.

En este punto, es importante destacar la tarea comunitaria y de fortalecimiento familiar que realizan estos espacios, dada su fuerte impronta territorial. El CPI ofrece espacios grupales y/o individuales para familias, de reflexión y diálogo en temáticas relacionadas con la crianza y el buen trato. Articula y facilita el acceso de todos los niños y niñas al derecho a la salud integral, a su DNI, y a la inscripción al sistema educativo formal. Posee un registro actualizado que precisa de un acompañamiento nutricional y trabaja directamente las situaciones con el equipo de nutrición del Programa de Acompañamiento a la Primera Infancia

Dimensión Nutrición

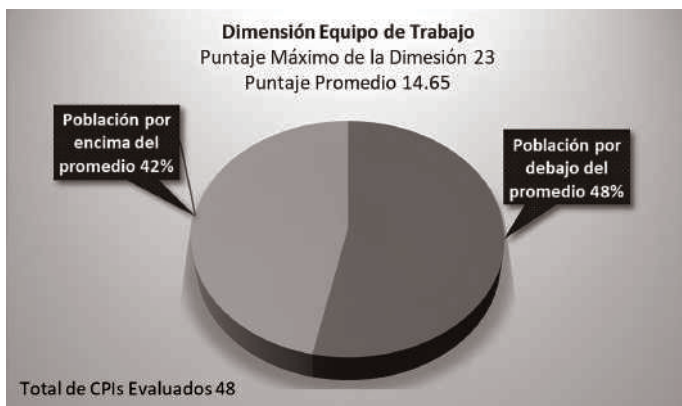


La Dimensión Nutrición refiere al seguimiento nutricional de los niños y niñas, a su diagnóstico y tratamiento, si el CPI cuenta con un espacio lactario, con elementos para el almacenamiento para leche materna, y si el personal está capacitado para favorecer la lactancia materna. Por otro lado, también se observa si los niños y niñas cuentan con la vajilla y cubiertos adecuados, si las porciones de alimentos son las correctas, si se fomentan los hábitos saludables antes de comer, y se mantiene un clima favorable para ese momento.

Es importante destacar que este es un punto nodal en la función de estos centros; y pudieron observarse, en términos generales, porciones adecuadas, mesas higienizadas, clima adecuado durante el momento de la alimentación y una preparación dedicada de los alimentos. En muchos casos, son el desayuno, almuerzo y merienda las únicas comidas que reciben los niños y niñas a diario en estos contextos.

Todos los centros reciben un acompañamiento nutricional que asesora acerca de la variedad de alimentos que requiere cada menú, y el cuidado en su elaboración en términos de seguridad e higiene. Un punto muy importante es el tratamiento que recibe la carne, y sus riesgos en la contaminación cruzada. Por otro lado, muchos de los centros están ya sustituyendo el consumo de harinas y azúcares por frutas e incluyen mayor diversidad de verduras cocidas, mientras que otros se encuentran en ese proceso y ya están trabajando con sus proveedores, y también con los hábitos de consumo de los niños y niñas.

Dimensión Equipos de Trabajo



La Dimensión Equipo de Trabajo evalúa otro de los aspectos sensibles que hacen al funcionamiento del CPI. Allí se observan los títulos habilitantes de los docentes, la formación de los auxiliares no docentes, la formación superior del director o directora, y si el CPI ofrece capacitaciones gratuitas de manera regular. También se hace seguimiento sobre el acompañamiento técnico, si el CPI cuenta con psicopedagoga, psicomotricista, trabajador social y la periodicidad de las reuniones. Finalmente, otro punto es la modalidad de contratación, la rotación del personal y el rango salarial dentro de los convenios colectivos.

Equipos de Trabajo fue una de las dimensiones con mayor dispersión. No podemos dejar por fuera la problemática del contexto, ni el perfil que requiere desempeñarse en tareas de cuidado. Muchos centros se encuentran con la dificultad de poder completar todos sus equipos por causa de su ubicación en zonas de la ciudad más vulnerables, el tipo de tarea

realizada, y las situaciones que abordan. Por otro lado, el CPI suele ser una fuente de empleo para la comunidad que lo rodea: muchas jóvenes, ya que se trata de una mayoría de mujeres, se suman a este proyecto sin una formación específica o son estudiantes del profesorado en Educación Inicial. Es un desafío poder convocar siempre a docentes tituladas. Esta situación ha generado al programa la necesidad de empezar a diseñar capacitaciones y talleres para dar recursos de formación a esta población, que, si bien es rica en experiencia y conocimiento del territorio, no es suficiente para las tareas de crianza y cuidado.

Reflexiones finales

Los Centros de Primera Infancia no son otra cosa que emprendimientos sociales y, como tales, cumplen funciones donde muchas veces no llega el Estado en su totalidad. En manos de iniciativas privadas, organizaciones de la sociedad civil o agrupaciones barriales asumen responsabilidades mixtas (Estado-OSC) con gran impacto comunitario, como es en este caso el acompañamiento y cuidado de la primera infancia. Estas organizaciones con propósitos sociales deben enfrentar los mismos desafíos que cualquier organización. Su objetivo social, por más romántico que suene, no los exime del cuidado de sus procesos y administración de sus recursos que hagan factible su sustentabilidad. El IMACAPI es un instrumento que intenta recorrer de manera indirecta todos estos aspectos y que busca no sólo detectar áreas de mejora o cambio, sino también evidenciar aquellas prácticas que pueden resultar efectivas de replicar en otros CPI.

Como reflexiones finales de esta experiencia, teniendo en cuenta el tiempo y el trabajo en territorio de observación y entrevistas, vamos a hacer foco no sólo en los procesos que alimentan el propósito de CPI, sino también en los desafíos que enfrentan como fenómeno organizacional. En tal sentido se ha detectado que:

- La gestión de redes comunitarias, y el rol del líder social resultan claves a la hora resolver temas vinculados con la gestión. Se ha identificado fuertemente cómo impacta en la operación diaria y como genera un compromiso extra en los equipos de trabajo, independientemente de los niveles de educación formal que cada integrante pueda tener. La persona que lidera conoce el territorio y su comunidad, es un factor que marca la diferencia y puede influenciar de manera positiva en el entorno. Si bien la experiencia y particularidades del rol son necesarias, también lo es el brindar herramientas de gestión que acompañen la complejidad del contexto y el crecimiento de la demanda.
- La tarea de cuidado demanda altos niveles de compromiso, responsabilidad social y empatía. El acompañamiento de las niñas y niños excede los límites del CPI, abarcando sus vínculos y familias. Una vez más, el conocimiento comunitario, el entorno, las dinámicas familiares que caracterizan esta población son un factor determinante en la operatoria diaria. Mucho de este conocimiento viene de la mano de colaboradores del mismo entorno que se suman como fuente de empleo. Esto presenta la necesidad de desarrollar los

equipos de trabajo, brindarles la formación necesaria e incentivar a profesionalizarse a quienes se sienten motivados por el proyecto. Las personas que se ocupan de las niñas y los niños tienen que tener formación específica sobre el desarrollo infantil para realizar un trabajo de calidad. Si no cuentan con formación suficiente, se corre el riesgo de que actúen en función de sus experiencias personales, refiriendo al concepto de *habitus* (Bourdieu, 1979).

- Poder plantear modalidades de contratación que aseguren con una mayor estabilidad y permanencia para los perfiles críticos como los graduados en educación inicial y el equipo técnico. Que el CPI no sea un lugar de paso o de práctica de formación, que compita con una escuela a la hora de elegir un desarrollo laboral.

Referencias bibliográficas

Aulicino, C. y Beccaria, A. (2023). *Situación de niñas, niños y adolescentes. 2023 – Séptima Ronda* <https://www.unicef.org/argentina/media/19501/file/Situaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20-%20S%C3%A9ptima%20ronda.pdf>

Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Taurus.

Burbules, N. (1999). *El dialogo de la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu.

Chambers, R. (1989). Editorial Introduction: Vulnerability, Coping and Policy. *IDS Bulletin*, 20, 1-7. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1759-5436.1989.mp20002001.x>

Decreto n° 306/ 09. Programa Centros de Primera Infancia - Dirección General de Fortalecimiento de la Sociedad Civil, dependiente de la Subsecretaría de Promoción Social del ministerio de Desarrollo Social. Buenos Aires, 07/04/2009.

Humanium (2019). *El desarrollo de la primera infancia, la base de una sociedad duradera y próspera*. <https://www.humanium.org/es/el-desarrollo-de-la-primera-infancia-la-base-de-una-sociedad-duradera-y-prospera/>

Ley N° 26206. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, Argentina. Sancionada: 27 de diciembre de 2006.

Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Congreso de la Nación Argentina, 2005.

Ley 26.233. Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. Sancionada: marzo 28 de 2007.

Marotta, E. (2009). Tejiendo redes para una crianza compartida. En: *OMEP. Educación inicial: estudios y prácticas*. 12ntes.

Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Estándares de inclusión de los centros de desarrollo infantil*. www.desarrollsocial.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Estandares-de-inclusion-COCEDIC-Consejo-federal.pdf

Rebagliati, M. (2009). Miradas de infancia que interpelan al jardín maternal. En E. Marotta, S. Rebagliati y C. Sena (Comps.) *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*. Novedades Educativas

Sardá, L. (2012). *Situación de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en la República Argentina*. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Unicef.

Alberto Carmona
Licenciado en Administración
de Recursos Humanos (USAL)
Especializado en Psicología Industrial y Educación de
Recursos Humanos (University of Illinois)
Profesor de Enseñanza Media y Superior
(Universidad del Salvador)
Profesor de Psicología Laboral y Práctica Profesional
Supervisada Laboral (Licenciatura en Psicología, UMSA)
Maestrando en Consultoría
y Gestión de Organizaciones (UMSA)
alberto.carmona@umsa.edu.ar

Sandra Grossi
Licenciada en Psicología (UBA)
Profesora en Educación Superior y Media
en Psicología (UBA)
Especialización en Urgencias y Violencia Familiar
(Hospital Psiquiátrico Borda)
Docente titular de Desarrollo Neurocognitivo de 0 a 3
años, Posgrado en Atención Temprana (UMSA)
Coordinadora General Programa
Centros de Desarrollo Infantil, GCBA
smg_tn@yahoo.com.ar

Claudia Díaz
Licenciada en Psicopedagogía (UCAECE)
Ciclo de formación general
Licenciatura en Psicología (UBA)

*Posgrado Universitario de Autismo y Trastornos del
Neurodesarrollo (Universidad Favaloro)
Diplomatura Internacional en Neurociencia Cognitiva
Aplicada a la Educación (BINCA/UMSA)
Docente de Psicología Educacional (UMSA) y de
Desarrollo Neurocognitivo de 0 a 3 años, Posgrado en
Atención Temprana (UMSA).
claudiaediaz05@gmail.com*

Equipo técnico

*María Eugenia Córdova
Licenciada en Psicología (UBA)
Máster en Dirección de Personas y Gestión Estratégica
del Talento en la Organización
(Universidad de Salamanca)
Profesora Titular de Psicología Laboral y Práctica
Supervisada de Psicología Laboral,
Carrera de Psicología (UMSA)
Gerente de RRHH (Laboratorio Pablo Cassará)
Profesora Titular de Práctica Profesional Supervisada,
carrera de RRHH (EAN)
meugeniacordova@gmail.com*

*Natalia Campoya
Licenciada. en Psicología
Especialización en Docencia Universitaria
Profesora adjunta en la PPS Educacional,
Facultad de Psicología (UMSA)
Profesora adjunta en Psicología Educacional,
Facultad de Psicología (UMSA)
Docente de Semiología de la Comunicación Humana;
Taller de Integración 1 y Problemáticas Sociológicas
y Antropológicas (UAI)
ncampoya@gmail.com*

Agustina Vignolo
Licenciada en Psicología (UMSA)
Docente autorizada en PPS Educacional,
Facultad de Psicología (UMSA)
Exdocente autorizada en Terapia Sistémica,
Facultad de Psicología (UMSA)
ago_vignolo@hotmail.com

Estilos de personalidad de docentes en el área metropolitana de Buenos Aires

Personality Styles of Teachers in Buenos Aires Metropolitan Area

*Por Karina Bustos, Giampiero Finocchiaro,
Mariana González y Javier Navarra*

Resumen

Por ser la educación una dimensión básicamente relacional, la interacción entre adultos con una personalidad formada y jóvenes con personalidad en formación merece ser investigada para averiguar si, en el estilo de personalidad de los educadores, con particular atención a los docentes, hay algo que frena, impide, limita o se opone tanto al aprendizaje como a un sano desarrollo de la personalidad de los alumnos. Comprender estos rasgos comunes de la personalidad del docente puede ayudar a involucrar su participación en los cambios necesarios para una educación con calidad y diversidad. El trabajo realizado fue descriptivo, observacional, transversal y prospectivo. Participaron un total de 51 docentes del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Las variables fueron recolectadas en un breve apartado demográfico y el Inventario Millón de Estilos de Personalidad (MIPS), instrumento empleado para evaluar personalidad en población adulta. La estrategia de muestreo fue no probabilística de característica intencional. Con los resultados obtenidos, y desde nuestra visión compleja y transdisciplinaria, surge la necesidad de un método

centrado en la identidad para construir procesos educativos capaces de actualizar los paradigmas, generar conocimientos pertinentes y actualizados y solicitar la transformación social devolviendo los sistemas educativos a su función originaria, que no es el mantenimiento del status quo, sino el “despertar identidad”, tanto de los alumnos como de todos los que participan de los procesos educativos.

Palabras clave: educación, personalidad, docente, síndrome de *burnout*, identidad

Abstract

Since education is a basically relational dimension, the interaction between adults with a shaped personality and young people with a personality in development deserves to be investigated to find out if, in the personality style of educators, with special attention to teachers, there is something that holds back, prevents, limits or is against both learning and the healthy development of the personality of the students. Understanding these personality traits in teachers can help involve their participation to carry out the changes necessary for quality and diverse education.

The work carried out was descriptive, observational, cross-sectional and prospective. A total of 51 teachers from the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina participated. The variables were collected in a brief demographic section, and the Million Inventory of Personality Styles (MIPS) was the instrument used to evaluate personality in the adult population. The sampling strategy was non-probabilistic with a purposive characteristic.

With the results obtained, and from our complex and transdisciplinary vision, the need arises for an identity-centered method to build educational processes capable of updating paradigms, generating relevant and updated

knowledge, and requesting social transformation in order to return educational systems to their original function, which is not the maintenance of the status quo, but the “awakening of identity”, both of the students and of all those who participate in the educational processes.

Keywords: *education, personality, teacher, burnout syndrome, identity*

Fecha de recepción: 28-08-2023

Fecha de aceptación: 29-09-2023

Introducción

La educación es el centro de la acción social orientada a la transformación y mejora de la sociedad. Siempre ocupa un lugar prioritario en las políticas sociales de cada tipo de gobierno, independientemente de su orientación política. Las políticas educativas son tan centrales que las organizaciones internacionales, hace mucho tiempo, elaboran pautas generales para darle lugar a una inclusión verdadera sobre la cual fundar una política de paz y solidaridad.

Para cumplir la Agenda Educación 2030 y el ODS 4, los países se comprometieron a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas para el año 2030. Partiendo de este antecedente, tanto la democratización en el acceso a la educación como la apropiación de los conocimientos necesarios son dos objetivos irrenunciables y complementarios para contribuir al pleno desarrollo de las personas y de las sociedades (Documento del Foro Regional de Política Educativa 2022: un espacio para reimaginar el futuro de la educación – Unesco).

La convicción de la necesidad de mejorar el desempeño docente deriva de la premisa de que quienes trabajan en docencia son actores importantes de los sistemas educativos y que, por lo tanto, cualquier intento de mejorar los aprendizajes del estudiantado presupone contar con profesionales de la educación capaces y motivados. Esta recomendación general —mejorar la calidad docente— se descompone en diversas recomendaciones, tales como perfeccionar la formación inicial, seleccionar con más rigurosidad a las personas que van a ejercer la docencia, diseñar carreras magisteriales que ofrezcan condiciones de trabajo atractivas y dar a los equipos docentes el apoyo necesario para garantizar su formación continua y desarrollo profesional. (UNESCO, 2022).

En consonancia con estas dos acotaciones iniciales, podemos decir que la educación es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de las personas que habitan cada país, y en ella el rol que desempeñan los docentes es de gran importancia. La figura del docente ha sido objeto de estudios como agente de influencia en la calidad educativa, dado que existe evidencia de literatura que, tomando dicha figura, se ha centrado en su personalidad.

Hipótesis de la investigación

Se supone que los procesos educativos reciben una influencia directa e indirecta por la acción de los educadores. Por ser la educación una dimensión básicamente relacional, la interacción entre adultos con una personalidad formada y jóvenes con personalidad en formación merece ser investigada para averiguar si, en el estilo de personalidad de los

educadores, con particular atención a los docentes, hay algo que frena, impide, limita o se opone tanto al aprendizaje como a un sano desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Metodología

El trabajo realizado fue descriptivo, observacional, transversal y prospectivo.

Todas las variables fueron recolectadas por medio de un formulario virtual.

Se creó una página web con la descripción general de la investigación y los criterios de inclusión. Luego de leer esta información, los participantes debían dar su conformidad colocando una tilde en una casilla y, después de hacerlo, aparecía el *link* al formulario virtual.

Los criterios de inclusión fueron ser docente de nivel inicial, primario, medio y superior, tanto de gestión pública como privada, que se encuentre ejerciendo actualmente la docencia en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

La estrategia de muestreo fue no probabilística de característica intencional. La invitación a participar se hizo por medio de redes sociales y campaña de *e-mail*. Se utilizó para la difusión la colaboración conjunta de la UMSA, la fundación AlunCo, el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la red de docentes de italiano en las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires y la red del Consulado General de Italia en Buenos Aires.

El volumen total de la agenda a la cual se envió la invitación para la investigación sobre estilo de personalidad docente cuenta con casi 18 000 direcciones de correo electrónico.

La toma de muestras estuvo abierta del 14/05/22 al 08/08/22.

Participaron un total de 51 docentes.

Las variables recolectadas en el formulario fueron un breve apartado demográfico y la MIPS.

Variables demográficas

Se tomaron datos sobre la edad, los años de antigüedad en ejercicio de la docencia, el ámbito principal de desempeño (público o privado) y el género. En cuanto a esta última variable, se aclaró en el cuestionario que debía especificarse si el género era femenino o masculino, porque la MIPS requiere en forma imprescindible esa aclaración, y se dejó en claro que no es visión del equipo investigador la existencia de una clasificación binaria con respecto al género.

Estilos de personalidad

Los estilos de personalidad de los pacientes fueron evaluados mediante la escala de MIPS, instrumento empleado para evaluar personalidad en población adulta. Consiste en responder 180 preguntas de campo lógico: verdadero o falso. Las respuestas son cotejadas con baremos de población local y se clasifican en 24 rasgos de personalidad que se agrupan en 12 pares

para la evaluación de tres áreas: metas motivacionales, estilos cognitivos y relaciones interpersonales.

Las metas motivacionales son aquellos motivos profundos que orientan la conducta y son la forma en la que el sujeto busca refuerzo del medio. Están compuestas por tres pares de rasgos. La primera, apertura/preservación, evalúa si la conducta del sujeto responde a una motivación por obtener un refuerzo positivo o más bien busca evitar la estimulación negativa procedente del medio. La segunda, modificación/acomodación, indaga en qué medida los sujetos presentan la disposición a generar cambios en su entorno o acomodarse a las circunstancias. La tercera, individualismo/protección, indaga la fuente del refuerzo, es decir, si se encuentra motivado por metas subjetivas o relacionadas con otros (Castro Solano, 2004; Millon, 1997).

Los estilos cognitivos se vinculan con los métodos a través de los cuales los individuos perciben y se conectan con el mundo y con ellos mismos. Se componen de cuatro polaridades. La primera, extraversión/introversión, indaga si la fuente de información de preferencia son los otros o uno mismo respectivamente. La segunda polaridad evalúa si el sujeto se guía por la sensación o por la intuición para recolectar información. La tercera establece si, para el procesamiento de la información, el sujeto se centra principalmente en un proceso intelectual (reflexión) o afectivo (afectividad). Y la última polaridad evalúa si hay una mayor tendencia a incorporar o asimilar información construida previamente (sistematizar) o a crear conocimiento (innovación) (Castro Solano, 2004; Millon, 1997).

Las conductas interpersonales, por último, buscan definir las estrategias que utilizan los individuos para vincularse con las demás personas. Se componen de cinco polaridades. La primera evalúa si el sujeto tiende a ser distante (retraimiento) o si busca estimulación en el contacto social (comunicatividad). La polaridad vacilación/firmeza indica si hay mayor tendencia a la inseguridad o a la confianza en sí mismo. La tercera polaridad indaga si el sujeto tiende a actuar de modo independiente y no conformista (discrepancia) o si se rige por la convención social (conformismo). La cuarta revela la orientación hacia el dominio (control) o la sumisión (sometimiento). Por último, la quinta polaridad muestra la tendencia del sujeto hacia la disconformidad consigo y el entorno (insatisfacción) o la disposición hacia la cooperación y la complacencia (concordancia) (Castro Solano, 2004).

Junto con los rasgos de personalidad, la MIPS evalúa la impresión positiva, que indica si el individuo ha tratado de dar una imagen favorecida de sí mismo; la impresión negativa, que señala si el sujeto ha tratado de dar una imagen negativa de sí mismo; y la consistencia, que nos indica si el individuo ha respondido con un patrón estable y consistente.

La selección de este inventario se debe a una serie de ventajas en comparación con otros instrumentos que indagan personalidad. En primer lugar, cuenta con una adaptación y estandarización para población de nacionalidad argentina con baremos locales (Castro Solano, 2004). En segundo lugar, consta de sólo 180 ítems, un número más acotado que otros instrumentos. Eso permite utilizarlo sin cansar demasiado a los sujetos con una menor demanda de

atención. Asimismo, cada uno de los ítems agrega puntaje bruto a varias escalas, tanto por respuesta verdadera como falsa. Es decir que, al tener 180 ítems, termina ofreciendo un mayor aprovechamiento de cada uno. Esta característica psicométrica permite obtener una varianza de resultados equivalente a un instrumento con el triple de ítems (Castro Solano, 2004; Millon, 1997).

Marco teórico

Se puede admitir que la personalidad es algo que se va transformando de una forma dinámica y en íntima relación con el contexto en que habita el sujeto. Esta forma diversa y cambiante de ser entendida revela lo complejo que resulta abordarla en un contexto educativo y, al mismo tiempo, la importancia de investigar su rol e influencia en los procesos educativos.

En la presente investigación, se toma el aporte de la teoría de Millon (1997), que toma el estilo de personalidad y su construcción a partir de diferentes polaridades, posibilitando justamente una perspectiva dinámica de la personalidad humana (Sánchez, 2003).

Para Millon, la personalidad (estilos), tanto normal como patológica, se construye bajo los mismos procesos y principios de aprendizaje y se distribuye en un continuo sin líneas divisorias estrictas. Sin embargo, la diferencia se encuentra en relación con el nivel de flexibilidad para la adaptación al medio (Millon 1969/1983, citado en Strack, 1999).

Desde una perspectiva teórica, Millon define personalidad como el estilo más o menos distintivo de funcionamiento adaptativo que un individuo manifiesta para relacionarse con su medio (Aparicio García y Sánchez López, 1999). En función de esta definición de constructo, ha desarrollado un inventario para conocer los estilos de personalidad, de modo que los concibe de manera dinámica entre ejes bipolares: placer-dolor, uno mismo-los otros, y activo-pasivo (Millon 1969/1983. en Strack, 1999), que hacen referencia a cuáles refuerzos se orienta un individuo, cuáles son las fuentes y medios para buscarlos (Sánchez, 2003).

Millon propone tres conjuntos variables en los estudios de la personalidad normal: 1. metas motivacionales; 2. estilos cognitivos; 3. relaciones interpersonales. Estas variables se basan en el desarrollo teórico de Freud, Jung, Meyer y Sullivan, entre otros (Dresch et al., 2005; Aparicio García y Sánchez López, 1999).

Las metas motivacionales se construyen a partir de los ejes bipolares presentados en sus primeros estudios y representan la forma en la que los individuos buscan refuerzos positivos. Los estilos cognitivos se expresan con los medios y métodos a través de los cuales se percibe y se conecta con el mundo y consigo mismo. Por último, las relaciones interpersonales buscan definir las estrategias que utilizan los individuos para vincularse con los otros (Millon, 1994 en Guevara et al., 1998).

Comprender los rasgos comunes de la personalidad del docente puede ayudar a involucrar su participación en los cambios necesarios para una educación con calidad y diversidad.

Dado que la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje son accionados por seres humanos, se debería velar por su diversidad, su complejidad y su singularidad (Batalloso Navas, 2018). De aquí que el rol del docente se torne un motor en la construcción de una educación para la generación de transformaciones sociales del presente y el futuro.

Sin embargo, es necesario mencionar que, lamentablemente, las visiones contemporáneas de la educación tienen la tendencia global a orientarla hacia los resultados, la competencia y la técnica, y eso influye en la identidad y personalidad docentes.

Estado del arte

En un estudio llevado adelante por Torres y González (2017), se evaluaron 454 docentes de nivel inicial, primario y medio con la Escala de Felicidad Subjetiva (Subjective Happiness Scale, SHS), la Escala Multidimensional del Sentido del Humor (Multidimensional Humor Sense Scale, MSHS) y el Inventario de Personalidad de los Cinco Factores (Big Five Inventory-10 Items, BFI-10) para conocer la relación entre felicidad subjetiva, sentido del humor y felicidad. Los resultados evidenciaron correlaciones positivas entre las variables y correlación negativa para el rasgo de neuroticismo (tendencia hacia la inestabilidad e inseguridad emocional, ansiedad, tensión y preocupación), y tres factores presentes en la muestra: sentido del humor y extraversión, bienestar subjetivo, amabilidad y estabilidad emocional y, por último, responsabilidad y apertura a la experiencia.

Algunos estudios relacionan la personalidad de los docentes y otras características de impacto en las prácticas educativas, como la inteligencia emocional y la autoeficacia docente percibida en docentes de nivel medio (Perandones González y Castejón, 2007), e incluso el síndrome de burnout en docentes de nivel primario (Salgado Roa y Leria Dulcío, 2018) y a nivel institucional en general.

Los estudios realizados en Italia (Lodoli Doria, 2010 y 2019) han demostrado que la población docente tiene un nivel muy alto de síndrome de burnout. Este valor, que también se registra en otras categorías, sigue incrementándose en el tiempo, en particular, por la categoría docente y no por las otras del público empleo. Casi no existen estudios que evalúen la incidencia de la psicopatología entre los docentes. Un estudio (conocido como Gólgota y que se hizo a partir del análisis de los controles de salud por incapacidad para el trabajo), realizado por la Junta Médica de la Ciudad de Milán ASL en el período 1/92 - 12/03 para un total de 3 447 casos clínicos, realizó una comparación entre cuatro macrocategorías profesionales de empleados de la Administración Pública (docentes, oficinistas, personal sanitario, operarios manuales).

Los resultados muestran que la categoría de docentes —en contraste con los estereotipos difundidos en la opinión pública— está sujeta a una frecuencia de patologías psiquiátricas igual al doble de la categoría de cuello blanco, dos veces y media a la del personal sanitario y tres veces a la de los operadores manuales (Lodoli Doria, s.d.).

Asimismo, un estudio realizado en España con docentes en su formación inicial establece que quienes presentaron los siguientes rasgos de responsabilidad: optimismo y extraversión tendrán mayores niveles de satisfacción vital en el futuro (Cazalla-Luna y Molero, 2016).

Basados en el reconocimiento de que la personalidad de los docentes influye en las prácticas educativas, en un estudio realizado en Ecuador se administró la escala de personalidad 16 PF-5 a 221 docentes de nivel superior y se correlacionó con su desempeño en la evaluación y con la participación y publicación científica. Se evidenció una correlación positiva entre los datos de investigación con los rasgos de afabilidad, abstracción y con el factor autocontrol, pero no con la evaluación de desempeño docente (Merlyn Sacoto et al., 2018). Dentro de las limitaciones que presenta este estudio, podría mencionarse la fuente que se empleó con relación al desempeño docente.

Siguiendo con esta línea, en un metaanálisis realizado por Kim, Jorg y Klasesn (2019), se evidencia literatura que informa relaciones entre la personalidad (dominios de los cinco grandes del maestro: apertura, conciencia, extraversión, amabilidad y estabilidad emocional) y la eficacia y el burnout, de modo que dichos dominios (excepto la amabilidad) se asociaron positivamente con la eficacia del maestro, especialmente para las evaluaciones de la enseñanza. Además, la estabilidad emocional del maestro, la extraversión y la conciencia se asociaron negativamente con el agotamiento.

Páramo, García y González del Solar (2019) estudiaron las condiciones bajo las cuales los docentes universitarios experimentan emociones positivas al abordar su tarea. Establecen una relación entre la experiencia óptima, entendida como la sensación de poder hacer frente a los desafíos con las propias habilidades, y los rasgos de personalidad de docentes universitarios de la provincia de Mendoza, Argentina. Entre las conclusiones evidencian que la presencia del rasgo de personalidad neuroticismo se relaciona con malestar psicológico y una baja tolerancia a la frustración, lo cual impacta en una disminución de emociones positivas en la experiencia docente universitaria. Asimismo, los rasgos extraversión, agradabilidad y responsabilidad fueron asociados con una experiencia docente óptima.

Dichos antecedentes ponen de manifiesto la perspectiva, en ocasiones con limitaciones, de la figura del docente en relación con características propias (personalidad), la eficacia de sus prácticas medida con indicadores y la competencia profesional con foco en los resultados.

El constructo de personalidad ha sido abordado y definido desde diversas disciplinas y perspectivas.

Si bien son variadas las diversas teorías y conceptualizaciones que ha tenido el concepto de personalidad, hay cierto consenso a la hora de que la personalidad puede verse como la organización dinámica de aquellos atributos y patrones característicos de comportamiento que son únicamente específicos del individuo (Ezzi, 2019).

Desarrollo

Tratamiento de los datos

Las variables demográficas se trataron con estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión. Las 180 respuestas de la MIPS fueron procesadas y cotejadas con baremos locales y luego clasificadas en los 12 pares de rasgos de personalidad, puntuando la prevalencia de los rasgos desde el 0 al 100. Si el valor obtenido es mayor a 90, el rasgo está exacerbado; si el valor es entre 70 y 90, el rasgo tiene una presencia marcada; si el valor oscila entre 50 y 70, el rasgo tiene presencia moderada; por último, si el valor es inferior a 50, el rasgo está ausente.

Las características de impresión positiva, impresión negativa y consistencia se evalúan en puntaje bruto del 0 al 10.

Para la impresión positiva es normal un puntaje inferior a 5; si el puntaje está entre 6 y 7, se aprecia como puntaje elevado; y, si se encuentra entre 8 y 10, se interpreta como muy elevado.

Resultados

Participaron de la investigación un total de 51 docentes, de los cuales 45 (86 %) fueron mujeres y 6 (14 %) hombres, coherentemente con el panorama general de los sistemas escolares que en casi todo el mundo registra una prevalencia muy alta del género femenino. El promedio de edad fue de 45,4 años y una desviación estándar de 12,3.

En cuanto al ámbito de trabajo 28 (53,8 %) se desempeña principalmente en el ámbito privado, mientras que 23 (46,2 %) lo hace en el ámbito de la educación pública. Con un promedio de antigüedad en la docencia de 17,6 años y una desviación estándar de 11,6.

En la tabla 1 se muestra la distribución de la muestra según nivel educativo en el que se desempeña principalmente.

Nivel educativo en el que se desempeña principalmente.

Tabla 1

Nivel	Num.	%
Inicial	5	9,8
Primario	18	35,3
Secundario	18	35,3
Terciario	10	19,6

Los resultados de la distribución del grado con el que se presentan los distintos estilos de personalidad se resumen en la tabla 2.

Tabla 2

Grado de presencia de los estilos de personalidad								
	Rasgo exacerbado		Presencia marcada		Presencia moderada		Rasgo ausente	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
1A - Apertura	15	29,4	12	23,5	15	29,4	9	17,6
1B- Preservación	3	5,9	2	3,9	5	9,8	41	80,4
2A- Modificación	14	27,5	17	33,3	12	23,5	8	15,7
2B- Acomodación	4	7,8	2	3,9	9	17,6	36	70,6
3A- Individualismo	5	9,8	8	15,7	10	19,6	28	54,9
3B- Protección	17	33,3	16	31,4	12	23,5	6	11,8
4A- Extraversión	13	25,5	21	41,2	9	17,6	8	15,7
4B- Introversión	3	5,9	2	3,9	11	21,6	35	68,6
5A- Sensación	0	0,0	9	17,6	15	29,4	27	52,9

5B- Intuición	8	15,7	6	11,8	14	27,5	23	45,1
6A- Reflexión	4	7,8	3	5,9	7	13,7	37	72,5
6B- Afectividad	20	39,2	13	25,5	10	19,6	8	15,7
7A- Sistematización	17	33,3	13	25,5	12	23,5	9	17,6
7B- Innovación	8	15,7	13	25,5	15	29,4	15	29,4
8A- Retraimiento	2	3,9	6	11,8	7	13,7	36	70,6
8B- Comunicatividad	12	23,5	12	23,5	19	37,3	8	15,7
9A- Vacilación	4	7,8	5	9,8	7	13,7	35	68,6
9B- Firmeza	5	9,8	9	17,6	23	45,1	14	27,5
10A- Discrepancia	2	3,9	2	3,9	5	9,8	42	82,4
10B- Conformismo	8	15,7	13	25,5	18	35,3	12	23,5
11A- Sometimiento	1	2,0	6	11,8	11	21,6	33	64,7

11B- Control	9	17,6	5	9,8	12	23,5	25	49
12A- Insatisfacción	3	5,9	4	7,8	4	7,8	40	78,4
12B- Concordancia	18	35,3	16	31,4	9	17,6	8	15,7

En las tablas 3 y 4 se resumen los datos correspondientes a la impresión positiva e impresión negativa, respectivamente.

Tabla 3

Impresión positiva		
	n.	%
Puntaje bajo	12	23,5
Puntaje elevado	27	52,9
Puntaje muy elevado	12	23,5

Tabla 4

Impresión negativa		
	n.	%
Puntaje bajo	44	86,3
Puntaje alto	7	13,7

Lectura de los datos

La perspectiva dinámica de la personalidad, desde el marco conceptual que sustenta la evaluación MIPS, entiende que cada una de las polaridades que conforman cada escala representa un continuo y no un extremo. Por lo tanto, son constructos bipolares que deben ser interpretados en conjunto y en relación con el conjunto de variables que hacen al perfil de personalidad (Millon, 1997).

Escalas de validez

El 74,5 % presenta puntajes elevados y muy elevados dentro de la Escala de Impresión Positiva. Se interpreta que las respuestas de estos evaluados muestran la tendencia a resaltar los aspectos más valorados socialmente, es decir, que intentan dar una imagen favorable sobre sí mismos. Esta escala también puede revelar un perfil rígido y estereotipado, sin que necesariamente el evaluado se haya esforzado en dar una imagen favorecida de sí. Asimismo, puede interpretarse cierta dificultad en apreciar las propias falencias, con una apreciación poco realista sobre sí mismo o con poca claridad sobre su interioridad.

Entretanto sólo el 13,7 % de los participantes presentaron puntajes elevados dentro de la Escala de Impresión Negativa, quienes dieron una imagen desfavorable sobre sí mismos.

La Escala de Consistencia se mantuvo dentro de los puntajes adecuados en casi un 85 % de la muestra, quienes mostraron un perfil coherente y no contradictorio en sus respuestas. Mientras que el

15 % restante fue inconsistente y contradictorio para describirse y mostró dificultad para brindar una descripción sobre sí mismo estable y definida.

Metas motivacionales

El 82,3 % se describe dentro de un perfil de personalidad que se caracteriza por ser optimista respecto del futuro, mostrar conductas destinadas a enriquecer la vida, a producir placer más que a evitar el dolor. Más de la mitad de los participantes presenta este rasgo (apertura) de forma marcada o exacerbada.

Resulta interesante observar que, dentro de esta polaridad apertura/preservación, sólo el 19,6 % presenta el rasgo de preservación. Este rasgo presenta cualidades de una actitud vigilante destinada a prever situaciones peligrosas, que puede desviar su interés de las experiencias placenteras.

Dentro de la polaridad modificación/acomodación, se puede observar que el 84,3 % se define poseedor del rasgo modificación. De ellos, el 60,8 % lo presenta de forma marcada o exacerbada. Este rasgo se caracteriza por ocuparse activamente de modificar su entorno para conseguir lo que desea o necesita, es decir, que influye en los acontecimientos de su vida haciendo que las cosas sucedan. Asimismo, puede presentar impulsividad e imprudencia.

Más del 88 % tiende a ser proteccionista de su entorno, procurando satisfacer necesidades sociales y de pertenencia. Se encuentra motivado para ocuparse del bienestar y los deseos de los otros antes que los propios.

Si bien la muestra presenta mayor inclinación hacia el rasgo de protección (el 64,7 % lo presenta de forma marcada o exacerbada), dentro de la polaridad protección/individualismo también está presente el rasgo individualismo en el 45,1 %, que presenta características de una persona independiente, con metas de autorrealización pudiendo ser egocéntrico.

Modos cognitivos

El 84,3 % de la muestra se definió como poseedor del rasgo extraversión, es decir, que suelen buscar orientación y apoyo de los otros y el mundo que los rodea para mantener alta su autoestima. Tienen la disposición a mirar hacia el afuera, y no hacia adentro, en busca de información e inspiración. El 66,7 % de los que comparten este rasgo lo presentan de forma marcada o exacerbada.

La otra polaridad de este constructo es la introversión, que se interpreta como la disposición a volverse hacia adentro, utilizando los propios pensamientos y sentimientos como recurso. Esta característica sólo está presente en el 31,4 % de la muestra.

Respecto de la polaridad sensación/intuición, el 55 % privilegia la información intangible, no estructurada. Tiene preferencia por lo simbólico y su pensamiento es de carácter abstracto, complejo. Sus acciones suelen estar inspiradas en la posibilidad potencial.

Por su parte el 47 % se posiciona como poseedor del rasgo sensación, es decir, que tienen preferencia por la información concreta y observable. Derivan su

conocimiento a partir de la propia experiencia. Son prácticos, literales y pragmáticos.

Dentro del constructo reflexión/afectividad, el 84,3 % se describe dentro de un perfil que se guía por sus valores y metas personales. Evalúa subjetivamente la consecuencia de sus actos. Tiende a formar juicios y procesar las experiencias según sus propias reacciones afectivas. Puede reaccionar de forma visceral (afectividad). Mientras que el 27,4 % procesa los conocimientos con un razonamiento lógico, impersonal y “objetivo” (reflexión).

El 82,3 % se considera predecible, convencional, ordenado y disciplinado, con tendencia a actuar según lo establecido. Tienen alto grado de formalidad, que puede implicar rigidez y perfeccionismo. Adecua los conocimientos nuevos al ya conocido (sistematización). Dentro de esta polaridad sistematización/innovación, el 70,6 % considera que también tiene habilidades para ser creativo e ingenioso, presentan la posibilidad de observar por fuera de lo que ya está establecido para crear nuevas formas (innovación).

Conductas interpersonales

El 84,3 % se considera conversador y hábil para el trato social. Tiende a atraer la atención y generar agrado en los demás, pudiendo influir o manipular. Sus estados de ánimo pueden ser variables e intensos (comunicatividad). A su vez el 29,4 % se describe pasivo, silencioso y renuente a participar en entornos sociales. Con una actitud modesta y distante, puede ser percibido como con falta de emotividad e indiferencia social (retraimiento).

En su trato interpersonal, el 72,5 % presenta el rasgo de firmeza, dentro del constructo bipolar vacilación/firmeza. Quienes presentan este rasgo se definen como audaces y persuasivos. Ambiciosos, seguros de sí mismos y competitivos, pueden ser vistos por los demás como arrogantes. También está presente el rasgo vacilación en el 31,1 % de los evaluados, que se describen tímidos, inseguros, experimentando tensión en situaciones sociales, sensibles a la indiferencia o rechazo de quienes lo rodean.

Más del 76,5 % presenta el rasgo de conformismo (dentro del constructo bipolar discrepancia/conformismo). Estos sujetos son propensos a atender las normas sociales y a adecuarse a ellas, tienen tendencia a actuar con formalidad frente a los demás. Se definen como responsables, organizados, cumplidores y aplicados. Es poco frecuente que se muestren tal cual son o que actúen de manera espontánea. La polaridad discrepancia, que indica la tendencia a la originalidad, la independencia y a mostrarse renuentes a las normas y reglas como a las costumbres tradicionales, se encuentra presente sólo en el 17,6 % de la muestra.

El rasgo de control (dentro del constructo bipolar sometimiento/control) se encuentra presente en el 50,9 %, es decir, que aparece la tendencia a intentar mantener el control en situaciones sociales. Suelen ser enérgicos y dominantes. Pueden interpretar las demostraciones de afecto como signos de debilidad. Esta inclinación a tomar el control muchas veces se revela en conductas coercitivas, intransigentes o tercas. Por el contrario, el rasgo de sometimiento que indica la tendencia a la inseguridad y a establecer

relaciones de inferioridad (sumisión) se encuentra presente en el 35,4 % de los evaluados.

El 84,3 %, por último, presenta el rasgo concordancia (dentro del constructo bipolar insatisfacción/concordancia). Es decir que se muestran generalmente receptivos, afables, participativos y complacientes, a pesar de que reprimen sentimientos negativos para agradar a los demás. También se registra un 21,3 % que presenta el rasgo de la insatisfacción, que suele indicar personalidades malhumoradas, irritables, resentidas y, en general, hostiles en las relaciones y el trabajo en equipo.

Conclusiones

Lo primero que llama la atención es la enorme diferencia entre el número de docentes que recibieron la invitación a participar a la investigación (20 000) y el número de tests que recibimos (51). Puede ser que una parte ni siquiera haya abierto el correo, que otra parte no estuviera interesada, aunque como educadores el tema solicitado debería resultar por sí mismo digno de atención; y, por último, puede ser que un porcentaje haya inicialmente pensado en participar y después se haya olvidado. Con esta y otras hipótesis, aun así, el porcentaje de participación de apenas el 0,25 % sugiere una general “resistencia” de la categoría docente a las investigaciones que tratan de evaluar su condición.

Al analizar los resultados de las distintas variables, en principio, vamos a centrar el análisis en una de las escalas de validez del instrumento. Un 74,5 % de puntajes elevados y muy elevados en la escala de

impresión positiva. Este resultado no sólo nos habla de un estilo profesional docente que queda centrado en los aspectos más valorados socialmente (que puede revelar un perfil rígido y estereotipado), sino que nos orienta claramente al núcleo del problema educativo: la acción para la transformación social. Parece que, en este sentido, hay discrepancia entre el estado del ser y la condición profesional, como emerge de las declaraciones oficiales de los docentes. Probablemente, en esta dimensión poco explorada se encuentren los verdaderos y ocultos obstáculos para la transformación educativa de la cual se habla sin adecuada conciencia de lo “no dicho” y su consecuencia, lo que impide en la práctica lo que se plantea en la teoría.

Asimismo, resulta interesante para el análisis considerar cómo la imagen docente en muchísimos países sufre de una falta de consideración social; y esto hace que quienes pertenecen a la categoría, por un lado, no sepan evaluar correctamente sus faltas y, por otro lado, interpreten todo lo que los involucra como un desafío para aparentar ser “lo mejor de lo mejor” y, por eso mismo, ponerse del lado de quien puede pretender ser reconocido por su valor. Obviamente esta dinámica revela una condición de frustración que cada vez recibe una evidente confirmación en el gran número de investigaciones que hablan sobre diferentes trastornos y malestares en esta población, por ejemplo: síndrome de burnout.

En esta misma línea de análisis, si miramos el contexto socioeconómico del Área Metropolitana de Buenos Aires, resulta difícil encontrar datos que permitan una lectura positiva de la condición

docente en la actualidad. Escasez del salario, formas contractuales que casi obligan a una carga horaria de 40 horas semanales, a la cual hay que sumarle otras horas para compromisos colaterales que atañen a la función (reuniones de programación, de evaluación, de encuentros con las familias y otras). Por tanto, el dato del 82,3 % que presenta el rasgo de apertura, que indica una prevalencia de optimismo respecto al futuro, probablemente hable más bien de un intento por aparecer positivos y con confianza para mostrar (aparentar) mejores resultados, esto coincide con la gran parte de la muestra que presentó puntajes elevados de Impresión Positiva.

Volviendo al análisis sobre el núcleo del problema en el proceso educativo, los otros datos que contribuyen para valorar la hipótesis que se plantea aquí son los que hablan de una tendencia a observar “hacia el afuera”. Dentro de las metas motivacionales, por ejemplo, el 60,8 % presenta en forma marcada y exacerbada el rasgo que se caracteriza por ocuparse activamente de modificar su entorno para conseguir lo que desea o necesita. El 88 % tiende a ser proteccionista de su entorno, procurando satisfacer necesidades sociales y de pertenencia anteponiendo los deseos de los otros a los propios. Dentro de los modos cognitivos, el 84,3 % posee el rasgo de extraversión, es decir, que suelen buscar el apoyo de los otros y del mundo externo para mantener alta su autoestima, lo cual habla evidentemente de la disposición a mirar hacia fuera y no hacia adentro en la búsqueda de información e inspiración. Dentro de estos modos cognitivos, aparece el constructo reflexión/afectividad, con el 84,3 % que describe un perfil que evalúa subjetivamente las consecuencias

de sus actos, tendiendo a formar juicios y procesar las experiencias según sus propias reacciones afectivas, pudiendo incluso reaccionar de forma visceral (afectividad). Mientras que el 82,3 % se considera predecible, convencional, ordenado y disciplinado, con tendencia a actuar según lo establecido con un alto grado de formalidad que puede implicar rigidez y perfeccionismo.

A todo esto hay que sumarle que, en el área de las conductas interpersonales, el 84,3 % tiende a atraer la atención y generar agrado en los demás y puede llegar a influir o manipular. Asimismo, hay que considerar que los estados de ánimo de los portadores de este rasgo pueden ser variables e intensos. Además el 76,5 % presenta el rasgo de conformismo, donde nuevamente se describe un sujeto propenso a atender las normas sociales y a adecuarse a ellas. Se caracteriza por la poca frecuencia en que se muestra tal cual es, no actúan de manera espontánea. Por lo tanto, tenemos la suficiente evidencia para hablar de un estilo de personalidad centrado en el afuera.

Retomando la hipótesis donde planteamos la influencia directa e indirecta de los educadores en los alumnos, este alto nivel de atención hacia el afuera describe una falta de conexión de los educadores hacia el sí mismo. En este primer punto, podemos afirmar que la forma de influencia ejercida con los alumnos lleva a la imposibilidad de conocer su personalidad y aún más su identidad. Si pensamos en los cuatro ejes de la Unesco para el futuro de la educación, entendemos que lo de aprender a ser es un objetivo que no se puede dar por sentado si los educadores por sí mismos no saben cómo actuarlo ni,

por lo visto, lo actúan. Si uno de los principios básicos de la educación, como siempre repetimos en nuestra visión de una educación centrada en la identidad, es que un educador debe merecerse ser un ejemplo a imitar, la pregunta que queda es cómo pueden los alumnos referirse a sus educadores si estos no son formados para tener una conciencia adecuada del sí mismo. El trabajo sobre la identidad no involucra sólo al individuo, sino a todos los participantes de un proceso educativo, por ser entretelado y constante el diálogo entre ellos y sus identidades, las cuales se revelan en una dimensión de complejidad y autonomía-dependencia (Morin, 2000).

Por otro lado, si la mirada tan radical hacia el afuera es la forma de actuar el rol docente, con un tan alto nivel de adherencia a las normas sociales y las expectativas de la sociedad, ¿cómo puede la educación contribuir a la transformación social?, ¿cuán lejos estamos todavía de cambiar el paradigma de la institución escolar para que no se convierta en una herramienta para el mantenimiento del status quo? Después de tanto tiempo desde que empezaron las críticas a la institucionalización del sistema educativo (Foucault, Illich, Morin, entre otros), ¿qué cambios reales logramos hasta hoy en esta dirección?

Desde la consideración de Winnicott, podríamos relacionar este estudio realizado sobre estilo de personalidad con su concepto de falso *self*. El verdadero *self*, según este autor, emana de la vida misma —o sea el objetivo de enseñanza que la figura del maestro de Rousseau tenía como ambición para su Emilio— mientras que la función del falso *self* se concentra en la defensa y el ocultamiento

del verdadero, de lo cual salen todos los análisis teóricos (Weill, Leloup, Crema, etc.) y literarios (Pirandello, Pasolini, Fellini, etc.) sobre la presencia de una máscara que impide la revelación de la identidad del hombre. En este sentido, si miramos todo el trabajo que se hace desde hace mucho para difundir estrategias de inclusión, al punto que se han desarrollado miles de iniciativas para una educación inclusiva (otro eje de la Unesco) y, si lo comparamos con lo que hemos conseguido, probablemente en los resultados de nuestra investigación haya razones para entender cómo y por qué, a pesar de lo mucho que invertimos en esta dirección, todavía queda muchísimo que hacer.

En nuestra visión compleja y transdisciplinaria, surge la necesidad de un método centrado en la identidad para construir procesos educativos capaces de actualizar los paradigmas, generar conocimientos pertinentes y actualizados y solicitar la transformación social devolviendo los sistemas educativos a su originaria función, que no es el mantenimiento del status quo, sino el “despertar identidad”, tanto de los alumnos como de todos los que participan de los procesos educativos. Tal como escribimos anteriormente:

La tarea del despertar identidad puede considerarse entonces como un proceso central para cualquier método que aspire a la centralidad del ser humano. No es fácil comprender que, en el centro del ámbito organizacional, educativo, o que aspire a la salud, hay un proceso identitario que lo atraviesa y esto, exactamente, nos impone nuevas formas de diálogo. (Bustos et al., 2021, p. 77)

Para finalizar, si el 82,3 % tiene una visión optimista del futuro, cabe preguntarse qué clase de futuro puede ser el que surge de la ceguera sobre el verdadero self de la categoría en la cual confiamos para el futuro de nuestros hijos y del mundo entero. Si, a través de la educación, seguimos esperando el nacimiento de un futuro mejor para la humanidad, no podemos seguir aceptando sistemas educativos que hablan de la centralidad de la persona pero, en la práctica, no tienen las herramientas para entender qué es.

Referencias bibliográficas

Aparicio García, M.E. y Sánchez López, M. P. (1999). “Los estilos de personalidad: Su medida a través del Inventario Millon de Estilos de Personalidad”. *Anales de Psicología*, (2), 191-211. <http://hdl.handle.net/10201/10173>

Batalloso Navas, JM. (2018). El docente transdisciplinar. En: JM González Velasco (Ed.), *Transdisciplinariedad en la educación: Docencia, escuela y aula*. Universidad Autónoma del Caribe.

Bustos K. A., Delgado, C.J., Finocchiaro G., Godoy M.D., Navarra J.A., Pérez, Bruno M. (2021, primer semestre). Complejidad y transdisciplinariedad: el desafío de los métodos centrados en la identidad. *Orbis Cognita*, 5(1), 66-88. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v5n1a5>

Castro Solano, A., Casullo, M., y Pérez, M. (2004). *Aplicaciones del MIPS en los ámbitos laborales, educativo y médico*. Paidós.

Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>

Dresch V., López, M. D. P. S., y García, M. E. A. (2005). Diferencias de personalidad entre matutinos y vespertinos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 509-522. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80537305>

Ezzi, N. A. A. (2019). Does Personality Influence Pre-service English Teachers' Performance?: A Gender-Based Study in the Yemeni Context. *Journal of Education and Development*, 3(1), 52.

Guevara, L. F., Strack, S., y Schinka, J. A. (1998). An examination of Millon's dimensional and stylistic descriptions of normal personality. *Journal of personality assessment*, (3), 337-348. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa7103_4

Kim L.E, Jorg V. y Klassen RM. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educ Psychol Rev*; 31(1), 163-195. doi: 10.1007/s10648-018-9458-2

Lodoli Loria, V. (2010). *Pazzi per la scuola: Il burnout degli insegnanti a 360 gradi*. Alpes.

Lodoli Loria, V. (2019). *Insegnanti, salute negata e verità nascoste: 100 storie di burnout in cattedra*. EdiSES.

Lodoli D'Oria, V. (s.d.) Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti. <https://banner.orizzontescuola.it/Gets2MDL.pdf>

Merlyn Sacoto M.F., Vidal Acuario Velazco C., Cabezas Guerra C.B., Orbe Nájera C.E. y Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.

Morin, E. (2000). Antropología de la libertad. *Gazeta de Antropología*, (16). http://www.ugr.es/%7Eepwla/G16_01Edgar_Morin.html

Millon, T. (1997). *MIPS Inventario Millon de estilos de personalidad*. Paidós.

Páramo, M. D. L. Á., García, C. S. y González del Solar, F. (2019). Relación entre experiencia óptima (Flow) y rasgos de personalidad en docentes universitarios. *Revista de Psicología*, 14(28), 7-21. <https://revistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1666>

Perandones González, T. M. y Castejón, J. L. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato. En V Congreso Internacional "Educación y Sociedad" [Recurso electrónico]. La Educación: Retos del S. XXI. Granada: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén. <http://hdl.handle.net/10045/12222>.

Riera-Vásquez, W. L. (2018). Rasgos de personalidad que afectan el desempeño de los profesores de la PUCE

matriz en las funciones de docencia e investigación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 331-349. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100331>

Salgado Roa, J. A. y Leria Dulció, F. J. (2018). Síndrome de *burnout* y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria. *CES Psicología*, 11 (1), 69-89. DOI: <https://doi.org/10.21615/cesp.11.1.6>

Sánchez, R. O. (2003). Theodore Millon, una teoría de la personalidad y su patología. *Psico-Usf*, (2), 163-173. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712003000200008>

Strack, S. (1999). "Millon's normal personality styles and dimensions". *Journal of personality assessment*, (72), 426-436. <https://doi.org/10.1207/S15327752JP720307>

Torres, L.H., y González T.M.P. (2017). Felicidad subjetiva, sentido del humor y personalidad en la docencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 401-410. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1008>

Unesco (2022). Documento del Foro Regional de Política educativa 2022. Edición virtual 4, 5 y 6 de octubre de 2022. <https://www.buenosaires.iejep.unesco.org/foro-regional-2022/es/>

Karina Bustos
Licenciada en Psicología
Presidenta de la Fundación AlunCo
Directora General de Vinci Consultora

*Profesora Titular de la cátedra Clínica
de la Persona con Discapacidad (UMSA)
kbalunco@gmail.com*

*Giampiero Finocchiaro
Filósofo y antropólogo
Secretario Académico de la Fundación AlunCo
y Vinci Consultora
Profesor Adjunto de la cátedra Clínica
de la Persona con Discapacidad (UMSA)
figipi@gmail.com*

*Mariana González
Licenciada en Psicología
Dirección Clínica en Centro Transdisciplinario de
Atención a la Niñez y Adolescencia
en Fundación AlunCo
Investigadora en Instituto de Docencia e Investigación
de la Fundación AlunCo
Adscripta de la Cátedra Clínica de la Persona
con Discapacidad (UMSA)
marianag.baires@gmail.com*

*Javier Navarra
Licenciado en Kinesiología y Fisiatría
Diplomado en Fisioterapia
y en Docencia Superior en Ciencias de la Salud
Kinesiólogo en Centro de Neurorehabilitación
Transdisciplinaria en Fundación AlunCo
Docente de grado (UBA y UCES)
Secretario Científico de la Asociación Argentina
para el Estudio del Dolor
javiernavarra@gmail.com*

Análisis de las interacciones y cultura institucional de UMSA a partir de una técnica de rememoración autobiográfica

Analysis of the Interactions and de Institutional Culture of UMSA Using an Autobiographical Reminiscent Technique

*Por María Carolina Cebey, Melisa Mandolesi,
Alicia Corvalán de Mezzano, Agostina D'Angelo,
Romina Deppen, Gabriela Falduto,
Josefina Rivero, Valentina Corti, María Laura Zavala,
Violeta Medina y Julieta Morales*

Resumen

Esta comunicación se enmarca en el proyecto “Recordar para elaborar. La técnica del recuerdo como estrategia didáctica para la elaboración intersubjetiva de los efectos institucionales de la pandemia” (FCH-X/2021-029), con sede en el Instituto de Investigación de la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). A partir de la implementación de una técnica autobiográfica de rememoración, estudiantes de la carrera de Psicología narraron sus recuerdos personales sobre la propia institución de formación. Dicha estrategia didáctica posibilitó el relato sobre la experiencia emergente de la vuelta a la presencialidad después de dos años de cursada virtual y la coconstrucción de memorias institucionales. Los 58 relatos escritos de estudiantes durante 2020 y 2021 se analizaron a partir de categorías teóricas predefinidas y emergentes,

a través de un análisis de contenido del discurso. A continuación, se presentan resultados de las categorías “interacciones” y “cultura institucional”, evocadas en los relatos del estudiantado participante. Ambas categorías dan cuenta del papel que tuvo la cursada en modalidad virtual durante los dos años de pandemia, particularmente en lo que respecta a los rituales adquiridos por parte de los estudiantes al habitar la institución y los modos en los cuales se construyen las interacciones.

Palabras clave: instituciones, recuerdos, narrativas, cultura institucional, interacciones

Abstract

This communication is part of the project “Remembering to elaborate. The memory technique as a didactic strategy for the intersubjective elaboration of the institutional effects of the pandemic” (FCH-X/2021-029), Research Institute, Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). Through the implementation of an autobiographical technique of reminiscence, Psychology students narrated their personal memories of the educational institution itself, an innovative didactic strategy that enabled the representation of the emerging experience of returning to face-to-face education after two years of virtual learning and the co-construction of institutional memories. The 58 written narratives of the 2020 and 2021 students were collected and analysed using discourse content analysis on the basis of predefined and emerging theoretical categories. Results are presented for the categories of ‘interactions’ and ‘institutional culture’ evoked in the narratives of the participating students, taking into account the role of the virtual modality during the two years of the pandemic. Special attention is paid to the rituals acquired by the

students when inhabiting the institution and the ways in which interactions are constructed.

Keywords: *institutions, memories, narratives, institutional culture, interactions*

Fecha de recepción: 02-09-2023

Fecha de aceptación: 10-10-2023

Introducción

La pandemia y el aislamiento obligatorio dieron lugar a la modalidad de cursada virtual durante los ciclos lectivos 2020 y 2021. Esto planteó la necesidad de rediseñar la estrategia de enseñanza (Anijovich y Mora, 2009). Además, fue necesaria la adaptación del dispositivo para el abordaje de algunos conceptos centrales de la asignatura Psicología Institucional de la carrera de Psicología en la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA), a saber, recuerdos personales, memorias institucionales y subjetividad.

Ante la imposibilidad de llevar adelante la técnica de observación en el espacio físico de la institución, como se hacía con anterioridad (Cebey y Corvalán de Mezzano, 2018), se diseñó en el equipo de cátedra UMSA un ejercicio de rememoración, “Recuerdo del último día ingresando a la institución” (Cebey et al., 2020). La consigna supone la implementación de un dispositivo (Corvalán de Mezzano et al., 2022) centrado en la narración del recuerdo individual del último día que los estudiantes ingresaron a la universidad en los años 2020 y 2021. La estrategia fue diseñada bajo la lógica del dispositivo técnico-pedagógico (Souto, 1999), intentando organizar la

experiencia formativa y entrecruzando los diversos modos de subjetividad a través de la reconstrucción de la experiencia y las memorias personales (valorando las vivencias y los sentidos atribuidos a esas experiencias), y de la memoria institucional, esta última contenido importante del programa de la asignatura.

La experiencia compartida del contexto atravesado y la necesidad de dar lugar, en la formación profesional, a la vivencia personal permitió un espacio de intercambio enriquecedor, donde la sumatoria de recuerdos llevó a la posibilidad de objetivarlos de forma grupal sin excluir la subjetividad personal.

En este marco, se formuló el proyecto de investigación en curso: “Recordar para elaborar. La técnica del recuerdo como estrategia didáctica para la elaboración intersubjetiva de los efectos institucionales de la pandemia” (FCH-X/2022-032), directora Dra. Cebey, codirectora Dra. Mandolesi, acreditado y financiado por el Instituto de Investigación de la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). En el presente capítulo se desarrollan dos de las categorías de análisis utilizadas para el abordaje de los relatos: Interacciones y Cultura Institucional.

Metodología

Los objetivos generales de la investigación consistieron en indagar los resultados de la implementación de una técnica de rememoración como estrategia didáctica vivencial para la elaboración intersubjetiva de los efectos institucionales de la pandemia en estudiantes de la cátedra de Psicología Institucional de la carrera

de Psicología de la UMSA; y analizar las formas en que se percibió, significó y comprendió la “salud” en el contexto pandémico. Para tal fin, y por tratarse de una indagación que conjuga docencia, investigación y extensión universitaria, se delimitaron tres tipos de objetivos particulares: sobre la técnica a implementar, sobre el estudiantado participante y sobre las actividades de cooperación internacional.

Se presentan en esta oportunidad sólo los objetivos relativos a la técnica de indagación y, específicamente, los datos trabajados en torno a los objetivos (a) coleccionar material vivencial y situacional sobre los efectos que la pandemia tuvo en un conjunto de miembros de esta institución académica; (b) analizar las significaciones dadas por los/as participantes a las diversas instituciones durante la modalidad virtual de cursada; (c) generar conocimientos situados y contextualizados a partir de los resultados alcanzados.

El estudio se realizó con una metodología cualitativa, y su alcance fue exploratorio-descriptivo. Se procesaron y analizaron datos provenientes de 58 relatos escritos, coleccionados en el marco de la cátedra de Psicología Institucional de la carrera de Psicología (UMSA). Como herramienta de construcción de los datos se utilizó una técnica de rememoración (Cebey et al., 2020) creada en el equipo de cátedra y centrada en la narración del recuerdo individual del último día que ingresaron a la universidad antes de la declaración de la pandemia de COVID-19 en el año 2020.

La metodología implementada se sostiene en la didáctica fundamentada crítica (Candau, 1984; 1995) y se enmarca en la utilización didáctica de la

narrativa autobiográfica (Schütze, 2007), apuntando a los efectos subjetivos e intersubjetivos del paso por las instituciones y de las subjetividades construidas en estas últimas. El análisis de los relatos colectados se realizó desde la técnica de análisis de contenido (Flick, 2007; Vázquez Sixto, 1996).

La interpretación se complementa con la incorporación de una serie de categorías teóricas predefinidas, seleccionadas por su relevancia en el contexto de investigación internacional y nacional en relación con fenómenos complejos como los que aquí se indagan (Mendizábal, 2013). Se tomaron como categorías teóricas predefinidas nociones como pandemia, salud, educación y universidad, entre otras instituciones en sentido amplio y restringido (Corvalán de Mezzano, 2010).

Para incrementar la validez no sólo del método, sino también del proceso de interpretación cualitativa (Guba y Lincoln, 1994; Vázquez Sixto, 1996), se discuten tramos de los análisis efectuados tanto con algunos de los/as participantes como dentro del Equipo de Investigación, en tanto expertos referentes en la temática y en la especialidad. Se procura la construcción de “credibilidad” más que la de “veracidad” (Guba y Lincoln, 1985; Seale, 2002).

Como salvaguarda ética, se trabajó con el consentimiento informado de los participantes a lo largo de todo el proceso investigativo (Shaw, 2008). Los datos suministrados están autorizados por la solicitud de consentimiento informado. La participación es voluntaria. La información

sensible es protegida, y los datos personales se mantienen confidenciales. Por este motivo, se presentan codificados los extractos que se analizan en esta comunicación, correspondiendo la letra 'R' a relato, y el número siguiente al orden -aleatorio- en que se archivaron las narraciones; el año da cuenta del momento en que se efectuó el recuerdo escrito.

Al trabajar con vivencias personales, resulta fundamental conservar lo que de subjetividad se manifiesta en las narrativas. Los extractos que se presentan son literales, por lo que conservan la escritura original de quienes efectuaron los relatos y, consecuentemente, los errores de tipo, sintaxis u ortografía.

En esta comunicación, se presentan dos categorías emergentes de los relatos recabados y analizados: Cultura Institucional e Interacciones. La primera da cuenta de aquellas prácticas propias de la institución de pertenencia que van configurando el modo de vivir a diario en la organización, y se expresan en ritos y rituales, anécdotas cotidianas, héroes y heroínas institucionales, entre otras dimensiones. La segunda da cuenta del tipo de intercambios entre quienes componen la institución: relaciones entre pares, con las autoridades, con otros actores institucionales; su tipo y calidad —episódicas o frecuentes, cercanas o distantes, etc.—. Ambas categorías dan cuenta de aspectos de la realidad institucional tal como fueron rememorados y, por lo tanto, construidos, por el conjunto de estudiantes que los evocaron en sus narraciones escritas.

Marco teórico

Resulta relevante, para el desarrollo de las categorías por abordar, distinguir entre los conceptos de “organización” e “institución”. Por un lado, Malfé (1981) planteó que, en estas últimas, se incluyen discursos, prácticas y objetos instituidos que atraviesan el límite de la organización. Asimismo, Ulloa (1969) sostuvo que el concepto de institución es ambiguo, ya que designa tanto a un proceso de institucionalización como a un organismo con una geografía y una ordenación del tiempo y las responsabilidades. Además, agregó que las personas mantienen dos tipos de relaciones con la institución: una explícita y racional a través del desempeño del rol, y una vinculación implícita de naturaleza fantasmática que tiene que ver con el sentido de pertenencia. Bleger (1966), por su parte, destacó el hecho de que el ser humano encuentra en las instituciones un soporte, un apoyo, que también permite que el sujeto se identifique y pueda sentirse parte, formando incluso la institución parte de la personalidad del sujeto. Finalmente, Corvalán de Mezzano (2010) sostiene que las organizaciones son instituciones en sentido restringido, motivo por el cual en este escrito se desarrollará la categoría de cultura organizacional haciendo referencia a la institución educativa.

El concepto de cultura organizacional comienza a utilizarse en la Psicología Organizacional en el año 1979 (Alcover, 2003). Quienes sostienen la construcción social de la realidad afirman que las regularidades percibidas en los sucesos implicados en el funcionamiento de cualquier organización

constituyen su cultura, de modo que cada organización es una cultura. En este sentido, se trata de una estructura socialmente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él que identifica a una parte o la totalidad de la organización (Mandolesi, 2018).

A medida que un grupo o el conjunto de los/as miembros de una organización construyen una cultura, esta se encarga de orientar las acciones organizativas (López Yáñez, 2005) y proporciona a la organización un repertorio de pautas y de creencias desde los que interpretar y actuar en el mundo, ahorrándoles incertidumbre. Se entiende por cultura organizacional “los modos de pensar, creer y hacer cosas en el sistema, se encuentren o no formalizados. Estos modos sociales de acción están establecidos y son aplicados por los participantes” (Etkin y Schvarstein, 2000, p. 201). Se trata de un marco de referencia compartido que no atiende a soluciones puntuales, pero señala prioridades y preferencias globales que orientan los actos de la organización.

En este sentido, son las interacciones entre quienes habitan las instituciones lo que las construyen. Etimológicamente, “interacción” deviene de “interactuar”, que supone una acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más personas. Al hablar de interacciones, es preciso señalar los aportes de otros campos de las ciencias sociales. Dentro de la sociología, Durkheim (1985) describió la importancia de las interacciones y su contribución a la cohesión social gracias a la posibilidad de compartir valores y normas comunes. Además, la forma en que las personas se relacionan y se especializan en la sociedad

afecta la naturaleza de esa cohesión. Dentro de este mismo campo, Blumer (1938) incorpora el concepto de interaccionismo simbólico, con el que da cuenta de cómo se crea sentido por medio de la interacción y la relevancia que tiene para este aspecto el contexto.

Interactuar puede darse de diferentes formas: conversaciones, gestos, intercambios de información, emociones compartidas, etc. Es posible afirmar, entonces, que estas interacciones son fundamentales para la comunicación entre las personas y que constituyen la base de las relaciones interpersonales. Rizo García (2006) puso de manifiesto la interdependencia entre comunicación e interacción y planteó que la comunicación es un proceso social articulado en torno al fenómeno de compartir, de poner en común, de vincular. Para ella, la interacción es la base de toda relación social, implica el establecimiento de reglas, normas y dinámicas compartidas, es siempre comunicación con un otro distinto a uno mismo y es mediante este proceso que los sujetos sociales adquieren capacidad reflexiva para verse a sí mismos, desde el enfoque psicosocial, y para instituir o dar forma y sentido a la realidad social que los rodea, desde el enfoque de la sociología fenomenológica.

Los relatos analizados precisaron de un trabajo de rememoración por parte del estudiantado. Se puede pensar que el sujeto al recordar toma un papel activo como autor de una narración y no meramente como un espectador o un simple relator; construye con su subjetividad el recuerdo. Barela et al. (2004) remarcaron la importancia de la historia oral en tanto historia del presente, en la interpretación que diferentes actores tienen sobre un mismo hecho,

pues esta modalidad no transmite sólo datos y formalidades, sino que está imbuida de subjetividad y memoria. Rosa (2001) dijo que las memorias no son construcciones fijas, sino que refieren a recreaciones del pasado que producen un sentido de continuidad. Por otra parte, agregó que lo que ofrecen los recuerdos no es un revivir el pasado, sino que se trata de una reelaboración de este en el presente, por lo que su naturaleza puede definirse como constructiva.

Desarrollo

Al retomar lo planteado por Barela et al. (2004) en relación con la importancia de la historia oral en tanto historia del presente y como modalidad sumamente subjetiva, la información recabada por medio de los relatos se enriquece y se encuentra nutrida de sensaciones y emociones vinculadas con los hechos. En los relatos de 2020 y de 2021 sobre el recuerdo al ingresar a la UMSA, se evocan las vivencias institucionales estrechamente ligadas a la interacción con un otro, con quienes comparten el espacio y con quienes construyen experiencias.

Análisis de la categoría *Cultura Institucional*

En un primer momento, se presenta un análisis de carácter cuantitativo, que da cuenta de la presencia discursiva de algunas de las dimensiones correspondientes a la categoría Cultura Institucional en los relatos de ambos períodos, 2020 y 2021. Luego se aborda el análisis cualitativo.

A nivel cuantitativo, de los datos arrojados por los 38 análisis de relatos correspondientes al año 2020

se puede inferir que en 13 (34,2 %) de ellos se hace alusión a anécdotas. En 24 (63,2 %) de los relatos se describen rituales que se dan en la institución. En 9 (23,7 %) se destaca la figura de algún héroe/heroína.

De los datos arrojados por los 20 análisis de relatos correspondientes al año 2021, se puede inferir que en 4 (20 %) de ellos se hace alusión a anécdotas. En 14 (70 %) de los relatos se describen rituales que se dan en la institución. En 6 (30 %) de ellos se destaca la figura de algún héroe/heroína.

Al hablar de cultura institucional, Halbwachs (1990) indica que los espacios dentro de una institución son aquellos en los que “no se trata de una mera armonía y congruencia física entre el lugar y la persona. Más bien, cada objeto, propiamente colocado en el conjunto, nos recuerda una manera de vida común a muchos individuos” (p. 12). Esto quiere decir que la cultura se construye, en el accionar compartido, en aquellas conductas que pueden ser tomadas como rituales. Curiosamente, en los relatos tanto del año 2020 como de 2021, se encontró que los rituales son algunos de los aspectos más recordados dentro de la institución. En primer lugar, se recuerda con insistencia la larga fila para tomar el ascensor, espacio promotor de hábitos ritualizados tanto entre estudiantes como entre docentes:

“Volvemos al viejo ritual del ascensor y la cola para abordarlo. Seguimos parlotando y riendo”. R24.
2020

“Al ingresar por completo a la Universidad, observo que había muy pocas personas en el hall central, era

diciembre. En esta época no ves esa fila eterna hacia el ascensor, como ocurre durante el año”. R7. 2021

En segundo lugar, se recuerda la entrada a la facultad con estudiantes fumando como otro de los rituales compartidos en forma colectiva.

“Al terminar de subir la escalera me llega humo de cigarrillo de unas chicas que se encuentran fumando en uno de los dos espacios que se abren a los costados de la escalera. Lugares que convocan a reuniones de alumnos intervenidas con el acto de fumar”. R37. 2020

“También hay ceniceros para los que fumamos entre parciales mientras la ansiedad nos visita. Muchos se prenden un cigarrillo antes de entrar a cursar, así que por lo general a la mañana temprano hay dos o tres alumnos en el hall de entrada, seguramente ese día había algunos más, ya que mientras que algunos terminamos de cursar, otros están rindiendo parciales y/o finales”. R2. 2021

Por último, se destaca la necesidad de consumir ciertas bebidas —principalmente, mate y café— como algo característico entre la mayor parte de los miembros de la institución. En varios de los recuerdos del año 2021, se menciona el paso por una cadena de cafeterías para comprar un café y dirigirse hacia la entrada de la facultad, espacio que representa el encuentro entre pares.

“Aún seguimos esperando el ascensor y como es casi un ritual, llevo el termo y el mate, recuerdo que tengo que cargar agua ya que siempre está a mejor

temperatura en los pisos inferiores, cargo el termo y me vuelvo a esperar el ascensor". R1. 2020

"Recuerdo que había grupos de chicos y chicas en las escaleras de la facu, tomando café, fumando y riéndose". R6. 2020

"Ya planifico entrar, pero antes de subir al aula, comprarme como siempre un café cortado en el bar del subsuelo, para entrar a clase con café en mano y amenizar mi mañana". R6. 2021

Por otro lado, al momento de llevar a cabo el análisis de los relatos, se buscó identificar qué figuras eran consideradas como héroes destacados dentro de la institución. En ese sentido, los resultados que se obtuvieron se relacionan con aquellas personas que amenizan el tiempo dentro de UMSA; en este caso, se hace referencia a una gran variedad de figuras, desde compañeros y algunos docentes hasta personal de UMSA (seguridad, limpieza, director de la carrera de Psicología).

En el trabajo se entiende al héroe como aquel que puede sumar algo a la vida de los demás, generar un cierto valor que es recordado y apreciado. Es entonces que, a partir de lo mencionado anteriormente, es necesario hacer hincapié nuevamente en lo que implica la presencia de un otro para los estudiantes; en este caso, a partir de figuras reconocidas por ellos, que permiten coconstruir la trama de significaciones y ritos que se dan en la institución. A continuación, se destacan algunos extractos considerados representativos. En primer lugar, la importancia de que el encargado de seguridad reconozca y recuerde a los estudiantes por su nombre:

“También está el personal de seguridad que después de un tiempo ya reconoce a algunos alumnos y los llama por su nombre”. R19. 2020

De este recorte, y parafraseando a Bleger (1966), diríamos que las instituciones hacen su función de soporte y apoyo para cada una de las personas que la integran, brindando seguridad y la posibilidad de insertarse socialmente, a la vez que son dadoras de identidad y de un lugar de pertenencia. El recuerdo de un empleado que “reconoce a los estudiantes y los llama por su nombre” nos presenta a una institución en donde pasar desapercibido no sería moneda corriente.

Por otro lado, se recuerda y destaca la figura del tutor en su función de apoyo pedagógico:

“El tutor es muy importante para el acompañamiento de la cursada, y eso lo descubrí cuando necesité que me den un empujito para seguir adelante en un momento difícil de mi vida personal y que afectaba mi progreso en la universidad”. R19. 2020

También se recuerda, en muchos de los relatos, a los compañeros no sólo como personas que se cruzan en la carrera por casualidad, sino como figuras de sostén y apoyo en momentos difíciles, como amigos, como motivadores:

“Por otro lado saludo a mis compañeros y conocidos, y me siento bien por haberme cruzado con ellos en este camino, de poder haber hecho amigos en durante esta carrera, personas que me apoyaron en momentos difíciles y que me motivaron a seguir y

que son más allá del objetivo que quiero alcanzar, es una de las mejores cosas que me dio UMSA". R20. 2020

Por último, también se destaca la figura de algunos docentes en particular, que han dejado una huella en el alumnado:

"En este momento me viene el recuerdo vivencial, de la recomendación del profesor de Filosofía, cuando me entregó el primer parcial del primer año y me dijo: "Vas a tener que dedicarle mayor tiempo de lectura para hacer esta carrera". [...] Con [nombre de profesor] pasado un tiempo, nos cruzamos en el ascensor de la Facultad, y le agradecí aquel dicho". R13. 2021

Cada uno de los que escribieron sobre este recuerdo lo han hecho con algunas diferencias, haciendo hincapié en cosas distintas. Podemos decir que esto se debe a lo que destaca Funes Molineri (2010), al citar a Lourau, que es imposible la neutralidad, pues siempre se juega la implicación. También dirá que cada observador y su singularidad intervienen para interpretar la realidad, por lo que es esperable que puedan encontrarse algunas diferencias en los distintos relatos. De esta forma, las narrativas revelan las voces de historias personales, contextos que rodean y construyen, instituciones que formaron parte de cada trayectoria individual. Es entonces que, desde cada marco interpretativo — subjetivo — de los estudiantes se pueden identificar distintos modos de relatar-recordar las experiencias transitadas.

Análisis de la categoría *Interacciones*

En un segundo nivel de análisis, de carácter cuantitativo, se advierte la presencia discursiva de interacciones mencionadas por estudiantes cursantes en los años 2020 y 2021, seguido por un análisis cualitativo de los relatos que refieren a esta categoría.

A nivel cuantitativo, de los datos arrojados por los 38 análisis de relatos correspondientes al año 2020, se puede inferir que en 28 se presentan relatos sobre interacciones dentro de UMSA (73,7 % de los relatos), mientras que en el análisis de los 20 relatos del año 2021 se puede inferir que en 15 se presentan relatos sobre interacciones dentro de UMSA (75 % de los relatos). De ambos años, se advierte que la mayoría del estudiantado hizo hincapié en las interacciones. Mientras que en 21 de los relatos del año 2020 (55,3 %) se realizan menciones sobre interacciones en las inmediaciones de UMSA (veredas, bares, alrededores); en 2021, estas menciones tienen lugar en 10 de la totalidad de los relatos (50 %).

Por otro lado, de los relatos del año 2020, 29 (76,3 %) presentan interacciones entre compañeros, con docentes y directivos, con personal de seguridad de la Universidad, con el personal del bar. En el año 2021, son 17 los relatos que dan cuenta de ello (85 %). En la misma línea, en 32 de los relatos del año 2020 (84,2 %) aparece el recuerdo de compañeros con los que cursaron alguna materia, docentes que tuvieron, directivos y personajes históricos de la Universidad que han podido conocer; mientras que, en los relatos del año 2021, esto sucede en 19 (95 %). Estos números y porcentajes acontecen en la misma

medida, indicando que el recuerdo se da a través de anécdotas, situaciones y conversaciones que han tenido con esas personas.

A partir de los datos obtenidos, se puede inferir que las interacciones que se describen en la mayoría de los relatos refieren a conversaciones que han efectuado con personal de seguridad, compañeros, kiosquero, docentes y directivos de la institución. A continuación, se exponen algunas de estas interacciones:

“Una vez que ingreso al hall, saludo a los personales de seguridad y a medida que voy avanzando al interior del edificio, me paro a esperar el ascensor, en este horario que esté vacío para subir es algo que no sucede nunca, una larga cola de alumnos, profesores en algunas ocasiones esperando, me encuentro con algunos compañeros y bueno nos saludamos, comentamos sobre la jornada ya que muchos salimos de trabajar y venimos para la facultad, también charlamos sobre la materia en la que nos estamos dirigiendo, organizamos otras clases, hablamos sobre algún trabajo practico pendiente, de exámenes que aún nos falta rendir, entre otras charlas relacionadas de las cursadas o materias”. R1. 2020

“Tener como director de la carrera de psicología a [Nombre del Director] con su amigable trato, comfortable clima y una relación bilateral de la charla, confirme que esta institución no era la misma era otra”. R14. 2020

Malfé (2014) realiza una distinción entre organización e institución, en la que plantea que en la segunda “se incluyen discursos, prácticas y objetos instituidos que atraviesan el límite, muchas veces arbitrario, de la organización” (p. 27). Esta manera de ver las instituciones funciona como punto de partida para analizar el modo en que, a través de los relatos, ocurren las interacciones tanto dentro de la UMSA como en sus inmediaciones.

“...mi amigo el kiosquero, del cual no recuerdo el nombre pero me dirijo a él como “bostero”. Él me mira, me reconoce y me saluda con la mano al grito de “¿qué haces xeneize?” haciendo alusión al mismo club de fútbol que es boca junios del cual ambos somos simpatizantes, con el charlamos bastante, de fútbol, de cosas del cotidiano, esa relación que uno puede tener con un vecino amigo, religiosamente le compro un café de tamaño mediano, a pesar de ser más caro es más rico que el que ofrece la facultad”.

R16. 2020

Es en el marco de las interacciones donde se aprecia algo de lo colectivo, charlas grupales, encuentros con amigos, compañeros. Es que los espacios no se habitan solos. Tal cual aparece en un fragmento de los relatos, los distintos recovecos de la universidad son caminados día a día por los estudiantes; esto es lo que la transforma en una casa de estudios. Casa en tanto se vuelve un lugar que es habitado y habitable, en la cual hay un otro, con el cual se comparte, se construyen vivencias y quien reconoce y, a quien reconocemos, como integrantes y habitantes de la misma.

Los momentos vividos con otro, a partir del conocimiento espacial, quedan impregnados, al punto de poder recorrer ese mismo lugar y retrotraerse al momento que se experimentó inicialmente. Podemos pensar entonces que la propia institución formativa lleva consigo, ancladas, experiencias que, de alguna forma, han resultado significativas y atesoradas por sus miembros, quienes las habitan, transcurren, y hasta podríamos decir que viven las instituciones durante varios años. En palabras de Ulloa (1969): “Algunos individuos tienden a tomar la institución como soporte y andamiaje de su vida” (p.18).

Por otro lado, encontramos que la experiencia de compartir permite la co-construcción de prácticas que se instalan y pasan a formar parte de lo que reconocemos como propio en la institución.

“Cuántas veces recorrimos con mis compañeros esos lugares que poco a poco se fueron impregnando de nosotros y nosotros de ellos”. R5. 2020

En los relatos del año 2020, se destaca la diversidad en dichas interacciones en compañeros con distintas historias de vida. Además, se hace mención a ciertos códigos académicos en algunos de esos diálogos, tales como expresar cómo es la modalidad de cursada con determinado docente, compartir resúmenes para estudiar, ritmo estudiantil, entre otros.

“Saludo [nombre de compañero] con la mano, a [nombre de compañera] con un beso, se los nota preocupados, “¿qué onda? ¿En que andan?” pregunto con ánimo, a lo que [nombre de compañera] en seguida me responde, “acá charlotteando de Lacan nada, estoy

en la B nacional (metáfora de fútbol, significa que está en cero, que no avanzo nada). [nombre de compañero] agrega “la profe va a mil, yo entendí el concepto pero me cuesta explicarlo”. Al ver tal situación le comento a [nombre de compañera] que tengo un resumen de esa materia que ya la había cursado, donde está más sintético y con ejemplos, que le podría ayudar, que se lo pasaba por mail, una actitud que siempre tenemos entre los compañeros del curso, nos preguntamos, ayudamos y compartimos material, por suerte existe esa mecánica y dinámica que ayuda y son un sostén a lo largo lo largo de la carrera”. R16. 2020

Del mismo modo, se hace referencia a recuerdos evocados a partir de anécdotas vividas con personas que se estaban graduando y que, por lo tanto, se vieron atravesadas por lo afectivo del evento.

“...al llegar a las escaleras de entrada veo un grupo de 5 personas jóvenes adultos buscando la poca sombra que hay en la entrada de la facu, este grupo viene armado con varias botellas de lo que parece ser agua con colorante, y un cartel emulando el formato de [red social para compartir fotos] donde se divisa una leyenda que dice “¡YA SOS ABOGADO RULO!, FELICIDADES!”. Sonríó por el cartel y porque ya se lo que le espera a ‘rulo’...”. R16. 2020

Las interacciones a las que se hace referencia en los relatos del año 2021 denotan una relación entre los alumnos de UMSA y cómo éstos vivencian, con sus pares, las distintas instancias de evaluación de contenidos y de espacios compartidos (desde el bar dentro de la facultad hasta la vereda). Además, hay vasta presencia de conversaciones fluidas sobre las

materias que están cursando, los docentes que las imparten y cómo se sienten frente a ello.

Por otro lado, se mencionan interacciones con distintas autoridades y empleados de la facultad. Entre ellos, personal de seguridad, profesores de años anteriores y actuales, director de la carrera de Psicología, a saber:

“Hay gente deambulando en la entrada; a pesar de ser la primer semana de Marzo, UMSA está lleno de alumnos, profesores y administrativos tomando y rindiendo mesas de exámenes, y preparando todo para el comienzo del año...”. R9.2021

“Hay gente sola y en grupos en el hall de entrada; gente hablando entre sí, - directivos o profesores o administrativos -, alumnos yendo a mesas de exámenes, gente esperando el ascensor o bajando las escaleras”. R9. 2021

A partir de estos relatos, se encuentra propicio esbozar algo en torno al concepto de red (Rovere, 1999); redes para, redes como medio, redes como forma de dar mejor respuesta a los problemas que acontecen. En esta idea de red, sin embargo, hay otras ideas interesantes. Una de ellas es que la conexión de las personas es una conexión personal. Está claro que se conectan personas y, en algunos casos, aparecen instituciones. Pero una vez que se conectan personas o instituciones, para la red, tanto una como la otra valen lo mismo.

Es fundamental comprender que los lugares donde las personas se saludan todas sistemáticamente,

lugares donde se comparte con los miembros de las instituciones que habitan, lugares donde se conoce lo que les pasa a los otros, son espacios de configuración de redes. Por lo tanto, desde estos sitios, las redes conforman un plexo humanitario; se conectan o vinculan personas, aunque esta persona sea el director de la institución y se relacione con su cargo. Por esto es que se dice que redes es el lenguaje de los vínculos (Najmanovich, 1995).

Reflexiones finales

Es lo compartido, aquello que, por costumbre o por repetición, es elegido para formar parte de la vida en institución. Los relatos dan cuenta de diversos y variados comportamientos que podríamos enmarcar dentro de lo que se conoce bajo el nombre de ritual, entre ellos, fumar en grupo antes de ingresar a la institución, compartir un café o esperar la larga fila del ascensor. De ello, Sanz de la Tajada (1994) explica que los comportamientos observables, recurrentes, entre individuos pertenecientes a la misma organización, se ven inevitablemente asociados a la cultura institucional. También va a incluir, como pilares fundamentales de la cultura, el lenguaje y los rituales. Podemos pensar entonces que estos conforman un lugar importante en cómo se entiende y se expresa la cosmovisión de una institución, en este caso de la UMSA.

Los rituales a los que hacen referencia en los relatos se desarrollan todos en la presencialidad y dan la sensación de un acompañamiento mutuo, de un código común, de una situación que proporciona cierta seguridad. A partir de lo enunciado es dable

preguntarnos: ¿qué sucedió entonces durante la pandemia y la educación virtual? ¿Qué sucedió con la imposibilidad de compartir espacios comunes, esos que daban sentido y pertenencia? Se sumó a la incertidumbre de la situación pandémica la pérdida de esos espacios seguros, identitarios y de pertenencia (Bleger, 1966), los cuales nos hablan del valor que le es atribuido a la cursada en modalidad presencial y a la institución en sentido restringido (Corvalán de Mezzano, 1998).

Por otro lado, si bien no fue expresado en los relatos analizados, nos queda pensar si hubo alguna posibilidad de reemplazo de estos rituales por otros en la virtualidad. Asimismo, sería interesante pensar si fueron posibles de construir y si fueron compartidos por todos los miembros de la institución.

Como hemos señalado en otras oportunidades (Cebey et al., 2023; Cebey y Mandolesi, 2023), cabe la pregunta: ¿hay algo de la cultura que desaparece o no ingresa en el campo de lo compartido al no haber podido transitar la presencialidad en las instituciones? ¿O se trata de un nuevo modo de coconstrucción de hábitos, ritos, prácticas culturales y modos de habitar —presencial o virtualmente— las múltiples realidades que el retorno a la presencialidad plena presenta?

A pesar de que algunas de las dimensiones de la cultura institucional han tenido baja expresión discursiva en este conjunto de narrativas autobiográficas, la pertenencia institucional se encontraría conservada y articulada a la construcción identitaria de este conjunto de profesionales en formación.

Ello pareciera indicar que los mecanismos de transmisión de modos de pensar, hacer y ser en esta institución habrían operado a pesar de, más allá de, o en conjunto con la cursada virtual en tiempos de pandemia. Tomando en consideración lo planteado por Najmanovich (1995) y Rovere (1999) acerca de las redes y en tanto se las considera el lenguaje de los vínculos, resulta interesante reflexionar respecto a la forma en la cual, a partir de la pandemia, las redes y los vínculos entre los estudiantes se fueron configurando.

Finalmente, en relación con la técnica de rememoración implementada, en general, y los relatos, en particular, se advierte sobre lo significativo que resulta el hecho de considerar la subjetividad como uno de los pilares fundamentales en la formación como profesionales de la salud mental (Cebey et al, 2022). Seguido de ello, la necesidad derivada del contexto de gestionar lo vivido a nivel de experiencia singular y la habilitación de espacios institucionales que permitan otorgar significado a la experiencia cotidiana, desnaturalizando ciertas prácticas (Cebey y Mandolesi, 2023).

Referencias bibliográficas

Alcover, C. (2003) *Cultura y Clima Organizacional*. En F. Gil Rodríguez y C. María Alcover (Coord.) *Introducción a la psicología de las organizaciones*. Alianza.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Aique Grupo Editor

Barela, L.; Miguez, M. y García Conde, L. (2004). *Historia oral, historia desde el presente*. En

Algunos aportes sobre historia oral (pp.8-9). Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires. <http://www.historiaoralargentina.org/attachments/article/APUNTES.pdf>

Bleger, J. (1966) *Psicología Institucional. Psicohigiene y Psicología Institucional*. Paidós.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Prentice-Hall.

Candau, V. (1984). *A didática em questão*. Vozes.

Candau, V. (1995). *Rumbo a una nueva didáctica*. Voces.

Cebey, M. C. y Corvalán de Mezzano, A. (2018). *Observación del Hall de ingreso a la institución* [Material del aula]. Psicología Institucional, Carrera de Psicología, Universidad del Museo Social Argentino, Argentina.

Cebey, M.C.; D'Angelo, A.; Deppen, R.; Corvalán de Mezzano, A. y Pajón, M. (2020). *Recuerdo del último día ingresando a la institución* [Material del aula]. Psicología Institucional, Carrera de Psicología, Universidad del Museo Social Argentino, Argentina.

Cebey, M.C.; D'Angelo, A.; Deppen, R.; Mandolesi, M.; Rivero, J. y Corti, V. (2022). Efectos subjetivantes de la implementación de una técnica de rememoración como estrategia didáctica con estudiantes de psicología en tiempos de pandemia. *Memorias del XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Tomo 1, pp.20-24. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Cebey, M.C.; D'Angelo, A.; Deppen, R.; Falduto, G.; Corti, V.; Morales, J.; Zavala, M.L.; y Medina, V. (2023). La cultura institucional de la propia universidad: Análisis de narrativas autobiográficas de estudiantes de Psicología sobre el retorno a la educación presencial. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXX Jornadas de Investigación y XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Cebey, M.C. y Mandolesi, M. (2023). El recuerdo como técnica de investigación de las implicancias de la enseñanza remota en emergencia en el marco de un programa de cooperación internacional (COIL) entre Argentina, Colombia y México. Ponencia en el III Congreso Nacional – I Congreso Internacional de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. 31/05 al 02/06, San Luis, Argentina.

Corvalán de Mezzano, A. (1998) La significación del espacio en las instituciones. IV Conferencia Internacional de Psicología y Psiquiatría fenomenológica “Espacialidad, ámbito e institución”.

Corvalán de Mezzano, A. (2010) Recuerdos personales - Memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico- institucional. En *Pensando las instituciones* (pp.40-76). Paidós.

Corvalán de Mezzano, A.; D'Angelo, A. & Deppen, R. (2022). Dispositivo pedagógico con tecnologías para la recuperación de recuerdos personales y memorias institucionales en pandemia. Ponencia enviada al 9º Seminario Internacional de Educación a Distancia,

RedCIN-RUEDA, realizado en Mar del Plata los días 14 y 15 de noviembre de 2022.

Durkheim, É. (1985). *La división del trabajo social*. Planeta-Agostini.

Etkin, J. y Schvarstein, L. (2000) *Identidad de las organizaciones. Invariancia y Cambio*. Paidós.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Funes Molineri, M. (2010). Implicación y transferencia institucional desde la perspectiva del análisis institucional. En *Psicólogos institucionales trabajando. la Psicología Institucional en docencia, investigación y extensión universitaria* (pp.259-267). Eudeba.

Halbwachs, M. (1990). Espacio y memoria colectiva, En: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas III* (9) pp. 11-4

Lincoln, I. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Enquiry*. Sage.

Malfé, R. (1981) *Psicología Institucional Psicoanalítica*. En *Lo institucional, Revista Argentina de Psicología de APBA*, 30, 27-44.

Mandolesi, M. (2018). *Tiempo y espacio. Implicancias en los procesos de cambio y aprendizaje en contextos organizativos*. (Tesis Doctoral) Universidad Nacional de Rosario. Argentina. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/21431>

Mendizábal, N. (2013). La mezcla de métodos: Responder preguntas complejas en ciencias sociales del trabajo. Exposición en Simposio: Proceso de Investigación Cualitativa: problemas, alternativas y decisiones. VII Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos. IDES-CAS, Buenos Aires, 14 al 15 de agosto de 2013.

Najmanovich, D. (1995) *El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa*. Paidós

López Yañez, J. (2005) *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. La Muralla S.A.

Rizo García, M. (2006) La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, N. 33. 45-62. <https://ddd.uab.cat/record/12830>

Rosa, A. (2001). Memoria Colectiva, Historia y Futuro. *Psyche*, 10(1). <http://ojs.uc.cl/index.php/psyche/article/view/19555>

Rovere, M. (1999) *Redes en salud; un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad*. Ed. Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte.

Sanz de la Tajada, L.A. (1994). *Integración de la identidad y la imagen de la empresa: desarrollo conceptual y aplicación práctica*. ESIC.

Schütze, F. (2007). *Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1*. Module

B.2.1 and B.2.2. INVITE Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum. <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf>

Seale, C. (2002). Quality issues in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work*, 1, 97-110.

Shaw, I. (2008). Ethics and the practice of qualitative research. *Qualitative Social work*, 7, 400-414.

Souto, M. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Colección Formación de Formadores. Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Ulloa, F. (1969) *Psicología Institucional, una aproximación psicoanalítica*. *Revista de Psicoanálisis*, N° XXVI, Buenos Aires.

Vázquez Sixto, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (pp.47-70). Universitat Autònoma de Barcelona.

María Carolina Cebey
Licenciada y Doctora en Psicología (UBA)
Especialista en Psicología Organizacional
y del Trabajo (UBA)
Directora de la Carrera de Recursos Humanos (UMSA)
Jefa del Departamento
de Psicología Clínica y Psicoanálisis,
Carrera de Psicología (UMSA)
Investigadora y coautora de publicaciones científicas

nacionales e internacionales desde 2004
carocebey@gmail.com

Melisa Mandolesi
Doctora en Psicología (UNR)
Máster en Dirección de RRHH (Universidad Isabel I)
Becaria Posdoctoral del Instituto Rosario de Investigación
en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR)
Jefa de Trabajos Prácticos de Psicología en el campo
del trabajo A y Organizaciones e Instituciones A de la
Facultad de Psicología (UNR)
Investigadora y coautora de publicaciones científicas
nacionales e internacionales
melisamandolesi@gmail.com

Alicia Corvalán de Mezzano
Licenciada en Psicología (UBA)
Asistente Pedagógica (UMSA)
Profesora emérita (UMSA)
Miembro de Comisión Académica Asesora,
Maestría en Psicología del Trabajo
y las Organizaciones,
Facultad de Psicología (UBA)
Consultora institucional, investigadora y autora de libros
y artículos sobre Psicología Institucional y del Trabajo
amezzarte@gmail.com

Agostina D'Angelo
Licenciada en Psicología (UBA)
Profesora de Enseñanza Media
y Superior en Psicología (UBA)
Intérprete de Lengua de Señas Argentina
(IFTS N°27)
Rectora en el Instituto Integral de Educación
(institución asociada a la Unesco)

*Jefa de Trabajos Prácticos
de Didáctica Especial de la Psicología (UBA)
agostinadangelo@gmail.com*

*Romina Deppen
Licenciada en Psicología (UBA)
Especialización en Psicología Organizacional y Laboral
(UBA, en proceso de tesis)
Profesora Adjunta de Psicología Institucional y
Psicología General (UMSA)
Consultora en Psicología Organizacional, orientada a
la formación y desarrollo de las personas dentro de las
organizaciones
romina.deppen@gmail.com*

*Gabriela Falduto
Licenciada en Psicología (UBA)
Especialista en Enseñanza con Imágenes
en Nivel Superior
Docente autorizada de Psicología Institucional (UMSA)
Integrante de proyectos de investigación y coautora
de trabajos presentados en congresos desde 2021
gabriela.falduto@hotmail.com*

*Josefina Rivero
Licenciada en Psicología (UMSA)
Fue Adscripta Alumna en la Cátedra de Psicología
Institucional e integrante del Equipo de Investigación.*

*Valentina Corti
Alumna de la Carrera de Psicología (UMSA)
Adscripta Alumna en la Cátedra de Psicología
Institucional e integrante del Equipo de Investigación
Miembro del Programa Jóvenes Talentos
del Instituto de Investigación (UMSA)*

María Laura Zavala
Alumna de la Carrera de Psicología (UMSA)
Integrante del Equipo de Investigación.
Miembro del Programa Jóvenes Talentos
del Instituto de Investigación (UMSA)

Violeta Medina
Alumna de la Carrera de Psicología (UMSA)
Integrante del Equipo de Investigación
Miembro del Programa Jóvenes Talentos
del Instituto de Investigación (UMSA)

Julieta Morales
Alumna de la Carrera de Psicología (UMSA)
Integrante del Equipo de Investigación
Miembro del Programa Jóvenes Talentos
del Instituto de Investigación (UMSA)

Dispositivos narrativos con tecnologías para el estudio de las instituciones: experiencia formativa en UMSA

Narrative Tools with Technologies for the Study of Institutions: Formative Experience at UMSA

*Por María Carolina Cebey, Melisa Mandolesi,
Alicia Corvalán de Mezzano, Agostina D'Angelo,
Romina Deppen, Gabriela Falduto,
Valentina Corti, María Laura Zavala,
Violeta Medina y Julieta Morales*

Resumen

Esta comunicación se enmarca en el proyecto “Recordar para elaborar: el retorno a la presencialidad y el papel de la tecnología (la técnica del recuerdo como estrategia didáctica para la elaboración intersubjetiva de los efectos institucionales de la pandemia)” (FCH-X /2021-029), con sede en el Instituto de Investigación de la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). Los dispositivos narrativos con tecnologías son una propuesta didáctica innovadora que ha venido a configurar las prácticas de enseñanza para quienes se están formando como profesionales de la salud mental. La estrategia que se trabajará tiene como eje el entrecruzamiento entre instituciones y subjetividad, tomando la tecnología como eje central y categoría de análisis. El dispositivo pedagógico implementado a partir del contexto vivido y la necesidad de rediseñar la cursada a distancia mediada por tecnologías permitieron entrecruzar

contenidos de la Psicología Institucional con vivencias y recuerdos individuales y compartidos, habilitando espacios de trabajo que promuevan habilidades a partir de tres experiencias transitadas: narrativa de recuerdos y análisis de memorias; el intercambio de cooperación internacional con dos universidades latinoamericanas; y una investigación vinculada con estos procesos. Este trabajo aborda las memorias institucionales, la formación profesional y las tecnologías que sostienen las prácticas didácticas.

Palabras clave: dispositivos, instituciones, tecnología, recuerdos, narrativas

Abstract

This paper is part of the Project "Remembering for elaborating: The Return to In-person Education and the Role of Technology (The remembering technique as a didactic strategy for the intersubjective elaboration of the institutional effects of the pandemic)" (FCH-X/2021-029), Research Institute, Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). Narrative device strategies with technology are a didactic proposal which has come to set up the practices to those who are being trained as mental health professionals. The strategy takes as its analytical main point the intertwining of institutions and subjectivity, taking technology as the center of analysis. The pedagogical device, which took place in the context of the pandemic and from the need to redesign classes mediated by technology, allowed to intersect contents from Institutional Psychology, individual experiences and recollections, and shared memories, enabling workspaces which promote skills based on three proposals: the narrative of recollections and their analysis, an international cooperation exchange with other two Latin-American

Universities, and a research project related to these processes. This paper approaches institutional memories, professional training, and technologies supporting pedagogical practices.

Keywords: *tools, institutions, technology, memories, narratives*

Fecha de recepción: 11-9-2023

Fecha de aceptación: 11-10-2023

Introducción

Pandemia, tecnología, narrativas y experiencias formativas han sido algunos de los conceptos articulados para lograr nuevas configuraciones en las didácticas actuales en la enseñanza universitaria.

El contexto y los avances tecnológicos han abierto nuevos espacios académicos y educativos. Nuevos modos de hacer, de aprender, de transitar las instituciones han sido (y son) el desafío de la formación actual.

El presente artículo intenta dar cuenta de la forma en que estos aspectos, en la formación universitaria, se han ido configurando y constituyendo en pilares que guiaron la construcción y el diseño de nuevos dispositivos para el abordaje del estudio de las instituciones. Se tomó la Universidad del Museo Social Argentino como eje de análisis. Esto habilitó nuevos horizontes formativos no sólo para quienes hoy se encuentran transitando la Licenciatura en Psicología, sino para quienes, como docentes atravesadas por el mismo contexto, han diseñado

experiencias de aprendizaje novedosas. Hasta, quizás, se sientan identificadas/os con algunas de las frases, palabras y experiencias que aquí se relatan.

La propuesta diseñada desde la materia Psicología Institucional —correspondiente al tercer año de la Licenciatura en Psicología— consta de tres partes: la primera, una propuesta de evaluación basada en una narrativa experiencial presentada como actividad que atraviesa la cursada de la materia, diseñada a partir del contexto de pandemia frente a la imposibilidad de llevar a cabo las actividades presenciales. Una experiencia que invitaba, en 2020 y 2021, a quienes transitaban la materia a realizar un ejercicio de rememoración, “Recuerdo del último día ingresando a la institución” (Cebey et al., 2020); y que en 2022 se abocó a la implementación de una técnica autobiográfica de rememoración de nuestra autoría. En esa rememoración, los estudiantes de Psicología Institucional de la carrera de Psicología narraron sus recuerdos personales sobre el retorno a la presencialidad plena luego de la pandemia y contaron el papel que tuvieron y tienen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en sus procesos formativos.

Cada una de estas actividades supone la implementación de un dispositivo (Corvalán de Mezzano et al., 2022) centrado en la narración del recuerdo individual para el abordaje de memorias institucionales. La estrategia fue diseñada de acuerdo con la lógica del dispositivo técnico-pedagógico (Souto, 1999) e intenta organizar la experiencia formativa y entrecruzar los diversos modos de subjetividad, a través de la reconstrucción de la

experiencia y las memorias personales -mediante la valoración de las vivencias y los sentidos atribuidos a esas experiencias-, y la memoria institucional, ya que esta última es un contenido importante del programa de la asignatura.

En segundo lugar, la propuesta incluyó la participación en una actividad enmarcada en el Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL, *Collaborative Online International Learning*), surgida a partir de la implementación de la experiencia presentada en el primer punto, que llevó a reafirmar la importancia del aprendizaje intercultural —en este caso, entre tres universidades latinoamericanas— gracias a las posibilidades surgidas del contexto emergente y los avances de la tecnología al servicio de las prácticas educativas.

En tercer lugar, nos referiremos a la práctica de investigación resultante que nos permitió adentrarnos en los relatos de quienes transitaron la experiencia y desnaturalizar (y analizar) las prácticas culturales institucionales y formativas de nuestra universidad. La investigación, de continuidad temática con un proyecto del año previo, se ha denominado “Recordar para elaborar: el retorno a la presencialidad y el papel de la tecnología (la técnica del recuerdo como estrategia didáctica para la elaboración intersubjetiva de los efectos institucionales de la pandemia)” (FCH-X /2021-029), directora Dra. Cebey; codirectora Dra. Mandolesi, acreditada y financiada por el Instituto de Investigación de la Universidad del Museo Social Argentino (UMSA).

Las palabras aquí escritas toman el eje de la tecnología como parte esencial del aprendizaje y son una invitación para todas aquellas personas que, desde su lugar, transiten los pasillos, las aulas y los espacios de la UMSA, para quienes deseen conocer algunas de las prácticas de enseñanza que han tenido lugar a partir de este nuevo contexto educativo que se nos ha presentado como desafío y oportunidad para pensarnos en nuevos escenarios presenciales, digitales e híbridos.

Metodología

Los propósitos centrales de la investigación radican en el entrecruzamiento de las prácticas formativas en el aula, a través del análisis de los recuerdos, las actividades de intercambio con otras dos universidades latinoamericanas y los resultados de la investigación mencionada, experiencias que abordaremos desde de la categoría “Tecnología”.

El estudio se realizó con una metodología cualitativa, y su alcance fue exploratorio-descriptivo. Se procesaron y analizaron datos provenientes de 10 relatos escritos, colectados en el marco de la cátedra de Psicología Institucional de la carrera de Psicología (UMSA). Como herramienta de construcción de los datos, se utilizó una técnica de rememoración creada dentro del equipo de cátedra que se centró en la narración del recuerdo personal sobre el retorno a la presencialidad plena luego de la pandemia y en el papel que tuvieron y tienen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos formativos del estudiantado.

Para el análisis —de contenido (Vázquez Sixto, 1996)— se incorporaron categorías teóricas predefinidas definidas, como cultura, hábitos, salud y tecnología. En esta última se centra este trabajo.

Para incrementar la validez no sólo de método, sino también del proceso de interpretación cualitativa (Guba y Lincoln, 1994; Vázquez Sixto, 1996), se discuten tramos de los análisis efectuados con algunos de los/as participantes y dentro del Equipo de Investigación, en tanto expertos referentes en la temática y en la especialidad. Se procura la construcción de “credibilidad” más que la de “veracidad” (Guba y Lincoln, 1985; Seale, 2002).

Como salvaguarda ética, se trabajó con el consentimiento informado de las personas participantes a lo largo de todo el proceso investigativo (Shaw, 2008). Los datos suministrados están autorizados por la solicitud de consentimiento informado. La participación es voluntaria. La información sensible es protegida y los datos personales se mantienen confidenciales. Por este motivo, se presentan codificados los extractos que se analizan en esta comunicación, correspondiendo la letra ‘R’ a relato, y el número siguiente al orden —aleatorio— en que se archivaron las narraciones; el año da cuenta del momento en que se efectuó el recuerdo escrito.

Al trabajar con vivencias personales, resulta fundamental conservar lo que de subjetividad se manifiesta en las narrativas. Los extractos que se presentan son literales, por lo que conservan la escritura original de quienes efectuaron los relatos

y, consecuentemente, los errores de tipeo, sintaxis u ortografía.

Esta presentación se centra particularmente en la categoría “Tecnología”, abordada como eje de análisis de la investigación, trabajando a partir de ella la relación entre la tecnología, la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales, la relación con el aprendizaje ubicuo (Burbules, 2020), la cultura digital y los vínculos humanos que se despliegan en virtualidad.

Marco teórico

Consideramos fundamentales para nuestro análisis abordar algunas cuestiones teóricas referidas a la tecnología, a la idea de un tipo particular de enseñanza llamada “enseñanza poderosa” y al aprendizaje ubicuo.

En la era digital, el avance tecnológico ha generado un intenso debate sobre su impacto en la educación y la experiencia humana. El filósofo Sadin (2020), conocido por su crítica a este avance y su preocupación sobre el antihumanismo que podría acarrear, plantea interrogantes fundamentales. Su argumento se centra en cómo la tecnología, al volverse omnipresente, podría llevar a la alienación, la pérdida de autonomía y la disminución de los valores humanos en favor de objetivos tecnológicos y económicos. En el ámbito educativo, estas preocupaciones se traducen en el temor a que la tecnología pueda mermar la capacidad del estudiantado para pensar críticamente y tomar decisiones fundamentadas.

En el contexto del debate sobre la tecnología educativa y su relación con la experiencia humana, Oppenheimer (2018) cita a Frenk para abordar los tres niveles de aprendizaje en la educación superior: informativo, formativo y transformativo. Estos tres niveles proporcionan un marco valioso para evaluar cómo la tecnología puede impactar en la educación y cómo se relaciona con las preocupaciones de Sadin y la propuesta educativa de la cátedra como respuesta al contexto de la pandemia.

El primer nivel, el aprendizaje informativo, se refiere a la transmisión de información y destrezas concretas. Es el tipo de aprendizaje que, según Frenk (Oppenheimer, 2018), se presta mejor para la educación en línea. Esta afirmación resalta la capacidad de la tecnología para proporcionar acceso a información y habilidades de manera eficiente, lo que puede ser especialmente relevante en el entorno digital actual. Sin embargo, debemos tener en cuenta que este nivel de aprendizaje tiende a ser más cuantitativo y puede carecer de la profundidad y el compromiso emocional que a menudo se encuentran en la educación presencial.

El segundo nivel, el aprendizaje formativo, se refiere al desarrollo del pensamiento crítico y la formación de marcos de conducta ética. Frenk destaca la importancia de este nivel para profesiones como la medicina y la abogacía, entre otras, donde se espera que las personas que se gradúan desarrollen marcos éticos sólidos. Aquí, la tecnología puede desempeñar un papel complementario, al proporcionar recursos y contextos para la reflexión ética, pero la interacción

y el diálogo en persona a menudo son cruciales para desarrollar estos aspectos de la formación.

El tercer nivel, el aprendizaje transformativo, se centra en formar agentes de cambio, desarrollar capacidades de liderazgo y la capacidad de comprender y transformar el mundo. Este nivel es especialmente desafiante, ya que implica un compromiso profundo y una interacción humana significativa. La educación presencial a menudo facilita la construcción de relaciones, el debate enriquecedor y el desarrollo de habilidades de liderazgo y transformación.

En contraposición a la visión pesimista de Sadin (2020) y en línea con la visión más optimista de Oppenheimer (2018), que reconoce la diversidad de niveles de aprendizaje en la educación superior, la propuesta educativa de la cátedra ejemplifica cómo la tecnología es una herramienta constructiva para enriquecer la experiencia de aprendizaje. En este enfoque, se concede un valor significativo a las experiencias personales y emocionales de los estudiantes.

Maggio (2016), por su parte, explica que en los escenarios contemporáneos las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entramadas con la cultura y el conocimiento, logran generar posibilidades ricas y diversas para lo que considera la “enseñanza poderosa”: aquella que logre ofrecer estructuras originales y a su vez conmueva la matriz tradicional del aprendizaje.

La enseñanza poderosa supone contemplar la construcción de conocimientos y un acercamiento a la realidad que atribuimos a los mundos que habitamos, tal como menciona Bruner (1997).

Esta experiencia, como plantea Burbules (2014), pone de manifiesto los cambios que se están produciendo en relación con los procesos tradicionales de aprendizaje, y la forma en que estos van poco a poco diluyendo las fronteras entre el aprendizaje formal y no formal a raíz del avance de las nuevas tecnologías, que posibilitan una nueva forma de aprender. Nos invita a pensar en el término de aprendizaje ubicuo, comprendiendo que no sólo aprendemos en cualquier parte, sino que plantea que el aprendizaje sea distribuido en tiempo y espacio diverso.

Desarrollo

El contexto, el desafío de rediseñar los formatos pedagógicos, el uso de la tecnología, los encuentros de cooperación internacional llevaron a la necesidad de organizar y dar sentido a todas las atesoradas experiencias institucionales que encontramos, favorecidas por los entornos tecnológicos.

Los hábitos, las categorías de espacio y tiempo reconfiguradas desde la virtualidad, las interacciones presenciales versus las virtuales, la formación, la cultura, el estilo y el aprendizaje mediado por tecnologías han sido algunos de los ejes en la aparición de los relatos analizados por el equipo de investigación en la UMSA.

Experiencias educativas y su relación con las tecnologías

La experiencia transmitida a través de los relatos permite pensar en el valor de nuestra propia experiencia, entendida como “eso que me pasa” en

términos de Larrosa (2002). Aquello que nos pasa con la institución, la forma en que vivenciamos las instituciones, desde la virtualidad en la pandemia y la presencialidad, la experiencia de co-construir con otros espacios formativos a partir de dispositivos que recuperen el valor de la experiencia personal, enriquecen los procesos formativos, el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) y promueven la puesta en práctica de habilidades tales como el trabajo cooperativo, la comunicación intercultural, el análisis crítico y reflexivo, a partir de una postura activa. Algunos relatos indican el impacto significativo en la experiencia vital y formativa:

“La tecnología tuvo un gran impacto en mi experiencia educativa. Tuve que hacer un gran esfuerzo para adaptarme primero a la virtualidad y luego a la presencialidad, sumado a que ya era una nueva experiencia comenzar la facultad, sea presencial o virtualmente”. R9. 2022

El dispositivo promueve modos de relacionarse y aprender en un formato innovador, develando significaciones que se producen al interior de las instituciones, construyendo nuestro universo cultural institucional en nuestro objeto de estudio y nuestro objetivo de aprendizaje.

La tecnología se convierte en un medio que facilita a los estudiantes compartir y reflexionar sobre sus experiencias, lo que, a su vez, fomenta la construcción de un sentido de comunidad.

Esta propuesta educativa también destaca la capacidad de la tecnología para conectar a estudiantes y docentes

de diversas instituciones, promoviendo la colaboración intercultural y la expansión de perspectivas.

Además, se enfatiza cómo la tecnología puede catalizar una transformación profunda en la educación, dándole sentido a la práctica y fomentando la participación activa de cada estudiante en su propio aprendizaje.

En algunos relatos, se puede dilucidar la forma en la cual la tecnología propuso un giro en la experiencia formativa y en la experiencia cotidiana:

“Creo que la revolución tecnológica que hubo está muy buena, y que debería incorporarse el poder ver una clase si un día no puedes estar presencial, o para personas que no quisieran seguir presencial. Te permite coordinar con otras cosas evitándote el viaje hasta acá. Pero en mi caso si bien al principio sentía ambivalencia en cuanto a volver, después me gustó, para poder salir de mí casa, porque trabajo remoto también. La revolución tecnológica que mencionaba, alude al poder realizar actividades a distancia, pienso que podría haber acontecido mucho antes, pero tuvo que haber una situación forzada que obligara a las personas a incorporarlo a su vida”. R10. 2022

Como podemos observar, algunos relatos destacan la tecnología a partir de las bondades acaecidas en el transitar de los aprendizajes, mientras que otros manifiestan la cursada virtual como un espacio de soledad:

“Considero que comenzar virtual lo dificulto bastante, ya que me tuve que adaptar sola, sin

ayuda, sin compañeros al lado pasando por lo mismo que yo, y encerrada en mi casa". R9. 2022

"Siento es que es mucho más rico el desarrollo, el vínculo y lo que se puede compartir desde la presencialidad, algo que, del todo, no nos lo permitía la virtualidad". R6. 2022

Se podría pensar, a partir de los relatos, que hay un doble apoyo, dado que los vínculos se sostienen desde lo grupal, pero también desde la reacción interactiva. Al pasar de la virtualidad a la presencialidad y viceversa, es esperable que cambien ciertas lógicas y reglas de funcionamiento grupal, que a través de la pantalla serán aceptadas, toleradas o rechazadas:

"Las clases se volvían aburridas, me distraía mucho, no tenía participación alguna ya que en modo virtual a veces la conectividad es mala y si alguien quería hacer una pregunta esto significaba cortar la clase, interrumpir al profesor y hasta tal vez que se trabe o desconecte la plataforma de manera que no se entendiera nada". R7. 2022

"...yo realmente estaba ansiando que arrancáramos las clases desde una modalidad presencial; más allá de toda la comodidad que pueda brindar el hecho de hacer las clases en el hogar, las condiciones de cada uno son diferentes, las preferencias, las motivaciones. A mí, en lo personal, no se me hacía nada fácil el hecho de cursar desde mi hogar, por todas estas cuestiones que mencioné". R6. 2022

Con Filloux (2001), podríamos pensar que, dentro de la institución y particularmente en el espacio

áulico, se sostienen transferencias laterales que en muchas oportunidades logran sostener cursadas y trayectorias formativas.

Diseño de experiencias de aprendizaje

Una estrategia de enseñanza, tal como plantean Anijovich y Mora (2009), implica la toma de decisiones que nos permite diseñar dispositivos para generar aprendizajes significativos. Es desde este lugar, ante la imposibilidad de esa práctica por el contexto vivido y la actividad no presencial, que recurrimos a la fuerza de los dispositivos narrativos para la formación de conceptos que se consideran fundamentales en la formación de licenciadas/os en Psicología.

Como equipo docente, nos preguntamos si este dispositivo respondía efectivamente a los propósitos planteados por la cátedra de generar espacios reflexivos y de análisis de las instituciones y las prácticas que allí se desarrollan, desnaturalizando aquellas que, por habituales, quedan invisibilizadas. De allí se fue develando en los relatos cuestiones tales como hábitos, espacios, tiempos institucionales, estilos; elementos culturales que revelan aspectos de la vida institucional para analizar la forma en la cual los sujetos construimos y somos contruidos -en un movimiento dialéctico- en y por las instituciones que conformamos y, en este caso, que nos forman.

La propuesta planteada reviste la forma del relato. Los relatos, en términos didácticos, están enmarcados dentro de los dispositivos narrativos. La narrativa, tal como plantea Díaz Barriga (2021), es más que una

variedad estructural de textos. La misma entrecruza el pensamiento y la forma de actuar de las personas. Gracias a ella, los sujetos atribuimos significado a la experiencia, ordenamos nuestro mundo, nuestras interacciones, nuestras experiencias y generamos significados y nuevas miradas sobre el mundo.

La narrativa individual del recuerdo permite que la vivencia personal emerja y, en ese entramado de experiencia cotidiana, se va visibilizando la vida en las instituciones, para luego tomar un eje concreto de análisis sobre el cual dotar de sentido a la experiencia formativa.

Narrar es una experiencia compleja y a la vez sumamente enriquecedora, especialmente en la formación en Psicología por tres motivos.

—En primer lugar, porque se remite a la propia experiencia, una forma de conocimiento que usualmente queda por fuera, relegada y se desestima de las actividades solicitadas en los ámbitos académicos de formación.

—En segundo lugar, porque es una interpretación singular y subjetiva del mundo. Los recuerdos presentan elementos comunes que permiten pensar las instituciones como creaciones sociales y colectivas, pero a la vez supone un atravesamiento singular.

—En tercer y último lugar, la narrativa enriquece el aprendizaje y actúa como vehículo para la educación (Bruner, 1998), dado que transforma, promueve desarrollo y mejora la forma de analizar nuestro mundo.

La propuesta contextualizada, en este escenario educativo inédito, se amplió y dio lugar a una experiencia de trabajo colectiva, ya que sumó a la propuesta encuentros virtuales sincrónicos de cooperación centrados en el entrecruzamiento entre narrativas y diseño curricular y el intercambio de experiencias con una universidad de Colombia —Universidad Manuela Beltrán— en 2021; y se agregó en 2022 una tercera universidad participante, la Universidad de las Californias Internacional, de México. .

Si bien el punto de partida ha sido el contexto común de confinamiento, la experiencia pudo dar cuenta de un alcance mayor a lo previsto. La tecnología aquí jugó un papel central, ya que creó un obrador de pensamiento (Corvalán de Mezzano, 2017) virtual, que entremezcla tecnologías, aprendizaje y experiencias institucionales.

La construcción no es tarea fácil; especialmente cuando los equipos de trabajo no se encuentran en el mismo espacio. Aquí se construyen relatos, nuevos espacios, nuevas tareas. El obrador de pensamiento (Corvalán de Mezzano, 2017), ideado como ese espacio de reunión e intercambio, fue cocreado y modelado de manera virtual tanto por estudiantes al interior de sus grupos (dentro de la institución y en los encuentros de cooperación) como por quienes participamos de la docencia o investigación; y logró reunir el potencial necesario para promover grupalidad y construir experiencia formativa intercultural, mediada por la tecnología.

Se posibilitaron y analizaron los puntos de encuentro; se encontraron recurrencias, se identificaron hábitos,

espacios y vivencias institucionales (y sentidos atribuidos a esas experiencias), generando una producción colectiva de memoria institucional.

Se trataba de una experiencia novedosa que puso a jugar el currículum en acción y articulaba, tal como se representa en este relato, la experiencia formativa y los contenidos a desarrollar:

“Me gusto hacer esta actividad porque me hizo recordar muchas cosas momentos de verdad único que pase junto con la facultad, volver a despertar aquellos sentimientos que estaban guardados y pude lograr transmitir en mis memorias todo tipo de sentimientos como así puede pensar en aquellas sensaciones que me hace pensar estar en el último cuatrimestre de la carrera”. R36. 2020

La tecnología se convierte en un medio que facilita a los estudiantes compartir y reflexionar sobre sus experiencias, lo que, a su vez, fomenta la construcción de un sentido de comunidad.

Esta propuesta educativa también destaca la capacidad de la tecnología para conectar a estudiantes y docentes de diversas instituciones, promoviendo la colaboración intercultural y la expansión de perspectivas.

Además, se enfatiza cómo la tecnología puede catalizar una transformación profunda en la educación, le da sentido a la práctica y se fomenta la participación activa de cada estudiante en su propio aprendizaje.

Reflexiones finales

El valor de la propia experiencia a favor de la formación profesional pocas veces se pone a jugar en el nivel superior universitario. La “enseñanza poderosa” planteada por Maggio (2012), sumada a los avances tecnológicos y los nuevos entornos de aprendizaje, promueven prácticas que dan lugar al interjuego de aquello que sucede entre las instituciones y los sujetos.

La construcción de una narrativa individual deviene en narrativa y texto grupal, en recuperación de memorias colectivas que luego se encuentran siendo intercambiadas a partir de divergencias y convergencias en escenarios virtuales internacionales, para volver a hacerse texto en clave de investigación.

Las interrelaciones mediadas por el diseño de la enseñanza con tecnologías permitieron el intercambio con colegas de cursada y docentes y rescataron su mundo íntimo, emocional. Recuperaron la memoria, tan ligada a la identidad; capitalizaron su conocimiento conceptual e institucional, a través de los medios digitales, cuidando y compartiendo el patrimonio tecnopersonal de modo colaborativo, interaccional. También transmitieron, no sin ambivalencias, el gusto por el recordar.

Al tomar las tecnologías como eje de análisis, surgen algunos interrogantes que merecen nuestra atención y que podríamos pensar en tres dimensiones: la tecnología y los vínculos, la tecnología y los aprendizajes, la tecnología y la cultura.

Cabe preguntarnos en relación con estas dimensiones: ¿las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) limitan lo afectivo o lo potencia? ¿Serán vínculos de carácter diferencial los que se promueven y se desarrollan? ¿Cómo apropiarse de la identidad propia de la cultura organizacional/institucional sólo a través de contactos virtuales? ¿Cómo se construye una cultura organizacional/institucional que no posea espacio físico?

Todos estos interrogantes nos llevan a pensar, a quienes somos docentes, el lugar del enseñante, de quien promueve y diseña experiencias de aprendizaje y a quien le corresponde posicionarse desde un lugar de coordinación para que algo emerja de esas prácticas.

La idea de desnaturalizar la mirada sobre las prácticas que ocurren en las instituciones, aun en diferentes modos de habitarlas, en formato presencial, virtual o híbrido, nos permite pensar la experiencia desde una perspectiva intersubjetiva que pone a trabajar la implicación (Funes Molineri, 2010), así como la necesidad humana y de ética formativa, de dotar de sentido las prácticas que como docentes promovemos y como estudiantes transitamos.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Aique Grupo Editor

Ausubel, D. (1983) *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF.

Barrón-Tirado, C. (2020). Reseña del libro de Frida Díaz Barriga, *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 200-203.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: Nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 131-135.

Cebey, M. C. y Corvalán de Mezzano, A. (2018). Observación del Hall de ingreso a la institución [Material del aula]. *Psicología Institucional*, Carrera de Psicología, Universidad del Museo Social Argentino, Argentina.

Cebey, M.C.; D'Angelo, A.; Deppen, R.; Corvalán de Mezzano, A. y Pajón, M. (2020). Recuerdo del último día ingresando a la institución [Material del aula]. *Psicología Institucional*, Carrera de Psicología, Universidad del Museo Social Argentino, Argentina.

Cebey, M.C.; D'Angelo, A.; Deppen, R.; Mandolesi, M.; Rivero, J. y Corti, V. (2022). Efectos subjetivantes de la implementación de una técnica de rememoración como estrategia didáctica con estudiantes de psicología en tiempos de pandemia. *Memorias del XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Tomo 1, pp. 20-24. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Cebey, M.C.; D'Angelo, A.; Deppen, R.; Falduto, G.; Corti, V.; Morales, J.; Zavala, M.L.; y Medina, V. (2023). *La cultura institucional de la propia universidad:*

Análisis de narrativas autobiográficas de estudiantes de psicología sobre el retorno a la educación presencial. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXX Jornadas de Investigación y XIX Encuentro de Investigadores en Psicología.

Corvalán de Mezzano, A. (2010) Recuerdos personales - Memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico- institucional, en *Pensando las instituciones* (pp.40-76). Paidós.

Corvalán de Mezzano, A.; D' Angelo, A. y Deppen, R. (2022). Dispositivo pedagógico con tecnologías para la recuperación de recuerdos personales y memorias institucionales en pandemia. Ponencia enviada al 9° Seminario Internacional de Educación a Distancia, RedCIN-RUEDA, realizado en Mar del Plata los días 14 y 15 de noviembre de 2022.

D' Angelo, A. y Vallone, V. (2020). La enseñanza en entornos virtuales. Una mirada desde la Didáctica en tiempos de pandemia [Material del aula]. Didáctica General, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Filloux, J-C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión.

Funes Molineri, M. (2010). Implicación y transferencia institucional desde la perspectiva del análisis institucional, en *Psicólogos Institucionales Trabajando. La Psicología Institucional en Docencia, Investigación y Extensión Universitaria* (pp.259-267). Eudeba.

Guba, E. y Lincoln, I. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin, N. & Lincoln, I.

————— Cebey, M. C. et al. *Dispositivos narrativos...* (113-138)

(eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.

Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión, en *Entre Lenguas. Lenguajes y educación después de Babel*. (pp.165-178). Laertes.

Lincoln, I. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Enquiry*. Sage.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza* (Vol. 1). Paidós.

Oppenheimer, A. (2018). *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra Editora.

Seale, C. (2002). Quality issues in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work*, 1, 97-110.

Shaw, I. (2008). Ethics and the practice of qualitative research. *Qualitative Social Work*, 7, 400-414.

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Colección Formación de Formadores. Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Vázquez Sixto, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (pp.47-70). Universitat Autònoma de Barcelona.

María Carolina Cebey
Licenciada y Doctora en Psicología (UBA)
Especialista en Psicología Organizacional
y del Trabajo (UBA)
Directora de la Carrera de Recursos Humanos (UMSA)
Jefa del Departamento
de Psicología Clínica y Psicoanálisis,
Carrera de Psicología (UMSA)
Investigadora y coautora de publicaciones científicas
nacionales e internacionales desde el año 2004
carocebey@gmail.com

Melisa Mandolesi
Doctora en Psicología (UNR)
Máster en Dirección de RRHH (Universidad Isabel I)
Becaria Posdoctoral del Instituto Rosario de Investigación
en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR)
Jefa de Trabajos Prácticos de Psicología en el campo
del trabajo A y Organizaciones e Instituciones A de la
Facultad de Psicología (UNR)
Investigadora y coautora de publicaciones científicas
nacionales e internacionales
melisamandolesi@gmail.com

Alicia Corvalán de Mezzano
Licenciada en Psicología (UBA)
Asistente Pedagógica (UMSA)
Profesora emérita (UMSA)
Miembro de Comisión Académica Asesora,
Maestría en Psicología del Trabajo y las Organizaciones,
Facultad de Psicología (UBA)
Consultora institucional, investigadora y autora de libros
y artículos sobre Psicología Institucional y del Trabajo
amezzarte@gmail.com

Agostina D'Angelo
Licenciada en Psicología (UBA)
Profesora de Enseñanza Media y Superior
en Psicología (UBA)
Intérprete de Lengua de Señas Argentina (IFTS N°27)
Rectora en el Instituto Integral de Educación
(institución asociada a la Unesco)
Jefa de Trabajos Prácticos
de Didáctica Especial de la Psicología (UBA)
agostinadangelo@gmail.com

Romina Deppen
Licenciada en Psicología (UBA)
Especialización en Psicología Organizacional y Laboral
(UBA, en proceso de tesis)
Profesora Adjunta de Psicología Institucional y
Psicología General (UMSA)
Consultora en Psicología Organizacional, orientada a
la formación y desarrollo de las personas dentro de las
organizaciones
romina.deppen@gmail.com

Gabriela Falduto
Licenciada en Psicología (UBA)
Especialista en Enseñanza con Imágenes
en Nivel Superior
Docente autorizada de Psicología Institucional (UMSA)
Integrante de proyectos de investigación y coautora de
trabajos presentados en congresos desde 2021
gabrielafalduto@hotmail.com

Valentina Corti
Alumna de la Carrera de Psicología (UMSA)
Adscripta Alumna en la Cátedra de Psicología
Institucional e integrante del Equipo de Investigación

*Miembro del Programa Jóvenes Talentos
del Instituto de Investigación (UMSA)*

*María Laura Zavala
Alumna de la Carrera de Psicología (UMSA)
Integrante del Equipo de Investigación
Miembro del Programa Jóvenes Talentos
del Instituto de Investigación (UMSA)*

*Violeta Medina
Alumna de la Carrera de Psicología (UMSA)
Integrante del Equipo de Investigación
Miembro del Programa Jóvenes Talentos
del Instituto de Investigación (UMSA)*

*Julieta Morales
Alumna de la Carrera de Psicología (UMSA)
Integrante del Equipo de Investigación
Miembro del Programa Jóvenes Talentos
del Instituto de Investigación (UMSA)*

Autopercepción de sentimientos producto del aislamiento por el COVID-19 en la población universitaria de la Universidad del Museo Social Argentino

Self-Perception of Feeling due to Isolation by COVID-19 en the College Population of Universidad del Museo Social Argentino

Por Andrés Febbraio, Ana Perriot y Cristina Cantarell

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo indagar sobre los sentimientos emergentes en las personas frente a la pandemia del COVID-19. Se abordó la problemática referida al aislamiento durante los meses de abril a agosto de 2020, como consecuencia de haberse declarado la emergencia sanitaria en Argentina y el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO). Se consideraron esos meses porque predominó la incertidumbre y preocupación por el virus, las personas tuvieron que adaptarse a nuevos hábitos y se vieron enfrentadas a diversos sentimientos. A través de un cuestionario especialmente diseñado, tipo escala Likert por sí o no (método de medición utilizado en investigación con el objetivo de evaluar la opinión y actitudes de las personas), se intentó saber cómo el aislamiento incidió en los sentimientos de las personas comprendidas en la población universitaria del Museo Social Argentino. El análisis de los datos arroja como

resultado que los sentimientos más frecuentes fueron angustia, tristeza, frustración, miedo, ansiedad, agresividad y soledad. Los resultados obtenidos permiten ampliar los conocimientos de los agentes de salud sobre los sentimientos más frecuentes que causan el confinamiento y reflexionar sobre los cuidados preventivos en materia de salud mental en estas circunstancias.

Palabras clave: aislamiento por COVID, población universitaria, autopercepción de sentimientos, cuidados preventivos, salud mental

Abstract

This paper seeks to examine the feelings and emotional impact arising from the COVID-19 pandemic in the college population. Research was carried out during the lockdown between April and August 2020 when a health emergency was declared in Argentina and there was “social, preventive and compulsory isolation” (known in Spanish as ASPO). We considered that period in particular because uncertainty and concern about the virus prevailed, people had to adjust to new habits and were faced with a wide range of feelings and emotions. Through a specially designed survey, similar to Likert Scale with yes or no questions (a method used in research to evaluate people’s opinions and attitudes), it aimed to understand how isolation affected the college population of our university, Universidad del Museo Social Argentino. So far, we have been able to determine that the most frequent feelings were anguish, sadness, frustration, fear, anxiety, aggressiveness, and loneliness. The results obtained allow health care agents to widen their knowledge and understanding of the emotional impact that can cause isolation and to reflect on the preventive care of mental health issues in this context.

Keywords: *COVID- 19 isolation, college population, self-perception of feelings, preventive care, mental health*

Fecha de recepción: 01-08-2023

Fecha de aceptación: 01-09-2023

Introducción

La pandemia del COVID-19 irrumpió en la población mundial de manera repentina y provocó cambios inéditos en la vida cotidiana hasta ese momento. Desde el confinamiento o aislamiento, el uso del barbijo, el distanciamiento de más de dos metros, el trabajo desde el hogar, la imposibilidad de verse con familiares o amigos que no fueran convivientes, la cancelación de proyectos o actividades programadas, hasta el temor al contagio y la muerte, entre otras muchas situaciones. En la Argentina, la emergencia sanitaria y cuarentena fueron declaradas el 20 de marzo de 2020 y progresivamente se fueron extendiendo los plazos del aislamiento, en función de las informaciones recibidas desde otros países donde el virus había aparecido con anterioridad y en función de la determinación de la comisión de salud organizada por el gobierno nacional para determinar los pasos a seguir. Los meses en los que transcurrió el mayor aislamiento fueron fines de marzo, abril, mayo, junio, julio y agosto. Puede decirse que fue el momento donde predominó la mayor incertidumbre y preocupación por el virus y donde ocurrieron los cambios de hábitos antes descriptos. Progresivamente la sociedad fue consciente de que el COVID-19 había transformado sus vidas y que el retorno a la “normalidad” sólo sería posible luego del descubrimiento de una vacuna. La presencia de

una pandemia de esta naturaleza trajo emociones y sentimientos diversos. Sin embargo, las decisiones y conductas preventivas estuvieron referidas casi con exclusividad a temas médicos sin prestar atención o interés en los aspectos emocionales. Es por ello que, en este estudio, se intentó determinar cómo el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) incidió en las emociones y sentimientos de las personas comprendidas en la población universitaria de la Universidad del Museo Social Argentino durante 2020.

Marco teórico

La Organización Mundial de la Salud (2019) define al coronavirus como una extensa familia de virus que pueden causar tanto la enfermedad en animales como en humanos. El coronavirus SARS-CoV que se descubrió en Wuhan, hace más de dos años, causa la enfermedad por coronavirus COVID-19. El día miércoles 11 de marzo del año 2020, la OMS declaró el COVID-19 como una pandemia. En Argentina, el Estado nacional, con el objetivo de proteger la salud pública, estableció para todas las personas que residan en el país la medida de “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO). Durante este período todas las personas debieron mantenerse en su morada habitual o en el lugar en el que se encontrasen y reservarse de asistir a sus espacios de trabajo. Dicha medida comenzó a regir a partir del 21 de marzo y se extendió hasta el 31 de ese mes, y podía extenderse hasta el tiempo que se considerara necesario (Boletín Oficial, decreto 297/2020). Situación que se fue extendiendo por varios meses. La reciente situación de la pandemia desatada por el

COVID-19 y las distintas instancias de aislamiento social y confinamiento obligatoria dieron lugar a una multiplicidad de estudios que se abocaron a dar cuenta de las diferentes situaciones que atraviesan las personas con relación con su salud mental.

Según Vera-Villarroel (2020), las primeras reacciones emocionales de las personas que se pudieron registrar a causa del COVID-19 fueron la incertidumbre junto con angustia, ira y miedo a contraer la enfermedad, además de trastornos de ansiedad y depresión. Khan y colaboradores (2020) determinaron que las reacciones emocionales que produce el aislamiento durante las pandemias son diversas, entre ellas ansiedad, ira, tristeza, soledad y desilusión (Citado en Gonzalez-Jaimes, 2020).

La Sociedad Española de Psiquiatría (2020) plantea que cada persona puede reaccionar de distinta manera ante situaciones estresantes. Los sentimientos que se expresan con mayor frecuencia en pandemia son preocupación, miedo, angustia y ansiedad.

Por su parte, Chacón-Fuertes, Fernández-Hermida y García-Vera (2020) citando a Taylor (2019) plantean que algunas de las consecuencias psicológicas sobre la población a causa de las pandemias son la urgencia, la incertidumbre, la confusión, la agresividad, el miedo, la ansiedad, la tristeza y el aburrimiento y hasta síntomas depresivos. Para este estudio, se consideró necesario retomar algunas de las definiciones en relación con las emociones y los sentimientos tomados por los investigadores en los trabajos citados más arriba.

Según Pallarés-Querol (2010), las “emociones” son experiencias relativamente fugaces y más o menos conscientes que se caracterizan por una intensa actividad mental que genera un alto grado de placer o displacer. Todas las personas experimentan emociones, pero no todas somos capaces de reconocerlas y gestionarlas. Las emociones son reacciones de valencia afectiva ante determinados estímulos, que pueden ser externos, algo que vemos o vivimos; o internos, como un pensamiento o un recuerdo. Las emociones desatan un conjunto de respuestas hormonales y neuroquímicas que producen un estado de activación, impulsándonos a la acción inmediata. En tanto que los “sentimientos” generan las mismas respuestas fisiológicas y psicológicas que las emociones, pero tienen incorporada una evaluación consciente. Es decir, implican la toma de conciencia y valoración de la emoción y la experiencia afectiva que estamos viviendo.

En cuanto a la ansiedad y al miedo Sierra, Ortega y Zubeidat (2003) citando a Mark (1986) consideran que tienen manifestaciones similares, en ambas expresiones se observan situaciones de peligro, respuestas motoras, sensaciones de aprensión y reacciones fisiológicas. La diferencia fundamental es que el miedo se manifiesta ante estímulos presentes, mientras que la ansiedad se relaciona con la anticipación a peligros futuros que son imprevisibles e indefinidos. La ansiedad posee una característica llamativa que es su carácter anticipatorio y la sensación de catástrofe, es decir, posee la capacidad de señalar la amenaza o el peligro que se enfrentará el individuo y cómo este lo percibe.

Salaberria, Fernández-Montalvo y Echeburúa (1995) consideran que la ansiedad es un componente básico de la condición humana. Se trata de un fenómeno experimentado universalmente, que surge como reacción emocional ante diferentes situaciones, como la amenaza a la integridad física o psicológica de la persona. Como mecanismo de vigilancia del organismo, sirve para alertar a una persona de posibles peligros y, por ello, desempeña un papel protector en la preservación del individuo y de la especie.

En cuanto a la angustia, De la Fuente (1980) sostiene que es una respuesta general de la persona que percibe una situación como peligrosa a su existencia. La angustia es una reacción que implica aspectos emocionales, somáticos, cognitivos y conductuales. Diferencia la angustia normal de la patológica el hecho de que la normal es propia de la condición humana, mientras que la patológica se debe a su intensidad y a su recurrencia y no tiene relación con amenazas reales. Según Sierra et al. (2003), es una de las emociones más experimentadas por las personas y que puede aparecer, por ejemplo, ante una situación peligrosa, ante una enfermedad seria o ante cualquier duda de índole religioso o filosófico.

Sánchez Carlessi, H. H., y Mejía Sáenz, K. B. (2020) señalan que la agresividad es una conducta impulsiva reactiva frente a una situación complicada de sobrepasar. Cuando se actúa agresivamente, por lo general, no se tienen en cuenta las consecuencias de los actos. Es un sentimiento de oposición y enojo con predisposición al ataque y a buscar la discusión,

enfrentar, golpear u arrojar objetos a otros. También la persona con sentimientos agresivos tiende a irritarse, enojarse y no ser tolerante a la crítica.

En cuanto a la tristeza, Cruz Pérez (2012) afirma que puede ocurrir como consecuencia de cualquier tipo de pérdida, ya sea la pérdida de una situación, de un estado, de una persona o una pérdida física. Mientras que para Aragón y Ruíz (2009), cuando citan a Lelord (2001), es una emoción que se siente cuando se pierde algo importante, cuando se padece una decepción o surge alguna desgracia que puede afectar a la persona o a alguien importante para ella.

Anaya (2010) considera que la frustración es un estado de vacío o de anhelo incumplido que surge cuando la persona se sitúa frente a un objetivo, impulso o deseo que no puede lograr. Implica una situación en la que la persona no puede alcanzar una meta o deseo, debido a que un obstáculo no le permite satisfacer ese deseo o meta.

Finalmente, Rubio, citado por Quiroz et al. (2017), define la soledad como un malestar emocional que aparece por falta de compañía para llevar adelante cosas que desea, ya sean emocionales, físicas o intelectuales. Refiere al aspecto de “estar solo”, entendido como aislamiento social y falta de redes de apoyo.

Objetivos y metodología

El objetivo general de este estudio fue analizar los sentimientos más autopercebidos durante el

“aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO), en los meses de abril a agosto de 2020, de las y los estudiantes pertenecientes a la Universidad del Museo Social Argentino.

Objetivos específicos

- 1) Determinar la autopercepción de un conjunto de sentimientos en cada una de las personas que componen la muestra.
- 2) Determinar la presencia de los sentimientos autopercebidos con mayor frecuencia.

Tipos de estudio y método

Se trata de una investigación cuantitativa, de tipo descriptivo y de corte transversal. Mediante la realización de una investigación cuantitativa se pueden recopilar datos objetivos (Cauas, 2015). Además, la recopilación de valores numéricos permite medir la frecuencia de un fenómeno y observar condiciones reales. Para ello se utilizó un cuestionario creado especialmente para este estudio con preguntas sobre un conjunto de sentimientos y sus posibles expresiones para una mejor comprensión del encuestado, de valor dicotómico (sí/no). El cuestionario se respondió en línea por los medios electrónicos de la Universidad.

Muestra

La muestra es intencional no aleatoria, conformada por estudiantes de la Universidad del Museo Social Argentino, de ambos géneros, entre 20 y 50

años, que no presentaran patologías previas y se encontraran en nuestro país (CABA y Gran Buenos Aires) durante el ASPO. La elección de este universo obedece, por un lado, al hecho de que el trabajo se realiza en el marco del Instituto de Investigaciones de la Universidad y, por otro, al hecho de que los profesores de la Universidad advirtieron algunas manifestaciones de cambios anímicos entre los estudiantes.

Instrumento

Se confeccionó un cuestionario cerrado especialmente diseñado, tipo escala Likert de valor dicotómico (sí/no), compuesto por datos sociodemográficos y datos psicológicos considerados “sentimientos”. Las preguntas para indagar cada sentimiento se pensaron en función a las definiciones expuestas en el marco teórico y, antes de pasar a las preguntas propiamente dichas, se indicó que, si el sujeto había padecido ese sentimiento aumentado antes de la pandemia, no respondiera las preguntas que aparecían a continuación. De esa manera, se consiguió descartar la presencia de una posible patología previa en los entrevistados. Se consideró indagar sobre los sentimientos, debido a que son las emociones que las personas pueden autopercebir. Para el estudio era fundamental la autopercepción y la autoconsciencia de la persona encuestada. Finalmente, los sentimientos seleccionados fueron: ansiedad, miedo, angustia, agresividad, tristeza, frustración y soledad.

Cuadro de definiciones de los sentimientos seleccionados

Sentimientos	Definiciones
Ansiedad	<i>Se manifiesta ante peligros futuros que son imprevisibles e indefinidos. Posee la capacidad de señalar la amenaza o el peligro que se enfrentará el individuo y cómo este lo percibe (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003).</i>
Miedo	<i>El miedo aparece ante estímulos presentes y cuando se interpreta una vivencia, objeto o situación como potencialmente peligroso. El miedo permite al individuo enfrentarse o huir ante la amenaza (Arnold, 1960; Mark, 1986).</i>
Angustia	<i>Respuesta general de la persona que percibe una situación como peligrosa a su existencia. La angustia es una reacción que implica aspectos emocionales, somáticos, cognitivos y conductuales (De la Fuente, 1980).</i>
Agresividad	<i>Sentimiento de oposición y enojo con predisposición al ataque y a buscar la discusión, enfrentar, golpear u arrojar objetos a otros. Conducta impulsiva reactiva frente a una situación complicada de sobrepasar. Cuando se actúa agresivamente, por lo general no se tienen en cuenta las consecuencias de los actos. (Sánchez Carlessi, H. H., y Mejía Sáenz, K. B, 2020)</i>

Sentimientos	Definiciones
Tristeza	<i>Se siente cuando se pierde algo importante, cuando se padece una decepción o surge alguna desgracia que puede afectar a la persona o a alguien importante para ella (Aragón y Ruíz, 2009).</i>
Frustración	<i>Estado de vacío o de anhelo incumplido que aparece cuando la persona se sitúa frente a un objetivo, impulso o deseo que no puede lograr. Implica una situación en la que la persona no puede alcanzar una meta o deseo, por un obstáculo que se le presenta. (Anaya, 2010)</i>
Soledad	<i>Refiere al aspecto de “estar solo”, entendido como aislamiento social, la falta de redes sociales, la marginación, el desarraigo, entre otras situaciones (Quiroz et al., 2017).</i>

Resultados

Datos sociodemográficos: sobre un total de 424 respuestas, el género en esta muestra estuvo compuesto por un 76,6 % de mujeres y el 21,7 % por hombres. El mayor porcentaje se concentró entre los 20 y 30 años de edad. El 65,6 % con estudios universitarios en curso y el 26,4 % con estudios universitarios finalizados. El 36,3 % vive con sus padres, en tanto que el 23,1 % vive en pareja y un 25 % vive solo. El 42,2 % de esta muestra tiene un trabajo no esencial, y el 41,3 % tuvo que pasar del

trabajo presencial al teletrabajo. En tanto que los esenciales fueron un 33,7 %.

Datos psicológicos: de los sentimientos analizados, se desprenden los datos que se presentan a continuación.

Ansiedad: en relación con la autopercepción de ansiedad, por el encierro, no saber qué hacer, sensación de incertidumbre, dispersión o problemas para organizarse, el 75,4 % respondió afirmativamente. El 61,3 % observó que la ansiedad a su vez se manifestó en un aumento del deseo de comer, beber o fumar. Pero un 66 % logró progresivamente controlar estas conductas. El 81,7 % también manifestó que la ansiedad se manifestó con algún tipo de tensión muscular con dolor.

Miedo: en relación con la autopercepción del miedo, un 63,5 % manifestó temor a enfrentarse al día a día, un 74,7 % a perder un ser querido, un 40,7 % a perder el trabajo y un 64,7 % a enfermarse del COVID-19. Finalmente, y de manera muy significativa, un 73,1 % expresó haber sufrido (sentido) situaciones de crisis de pánico (falta de aire, sudor, palpitaciones).

Angustia: en relación con este sentimiento, el 88,7 % de la muestra manifestó haber sentido angustia. Un 76,8 % sintió angustia al pensar que peligraba su vida por el COVID-19. El 52,1 % se angustió al creer que peligraba aquello que había logrado (principalmente sus estudios), en tanto que un 81,3 % sintió que el aislamiento no le permitiría llevar adelante aquello que había planeado para ese año. Finalmente, un 81,6 % sintió angustia por la falta de contacto físico con sus seres queridos.

Agresividad: un 60,5 % observó un aumento de sentimientos de enojo o ira. El 66,8 % manifestó que el enojo fue predominantemente de tipo verbal, un 90 % reafirmó que no se trató de enojos con manifestaciones físicas. Asimismo, el 82,8 % expresó que, a medida que fueron pasando las semanas, pudo controlar estas reacciones de ira.

Tristeza: el 84,7 % de los encuestados manifestó haber sentido tristeza durante este período. Sin embargo, de las preguntas relacionadas con este sentimiento, solo el 56,5 % sintió tristeza por el cambio en la rutina laboral, especialmente al no poder ver y compartir actividades y encuentros con sus compañeros. En relación con las otras preguntas sobre este sentimiento no se observaron datos relevantes.

Frustración: un 79,9 % sintió frustración durante este período. Especialmente un 83,8 % lo advirtió al ver frustrado planes o proyectos tanto laborales como otros significativos de su vida.

Soledad: el 53,7 % se sintió solo. El 86,5 % lo relacionó con la imposibilidad de ver a un ser querido con el cual tenía una relación casi diaria. Sin embargo, hay que tener en cuenta que sólo un 25 % de la muestra vive solo, el resto en pareja o con sus padres, con lo cual este sentimiento podría evidenciar que, aun estando acompañado en la convivencia, los contactos físicos son altamente necesarios y significativos.

Conclusiones

Del análisis de los resultados se puede observar que la situación de Aislamiento Social Preventivo y

Obligatorio (ASPO), producto del COVID-19, influyó en las experiencias emocionales de las personas de esta muestra, debido al cambio que originó en casi todos los ámbitos de la vida diaria y lo inédito de la experiencia. Se puede referir que los sentimientos evaluados y analizados hasta el momento quedaron jerarquizados de la siguiente manera: en primer lugar, la angustia (88,7 %), por la sensación de que podía peligrar sus vidas y por la falta de contacto físico con sus seres queridos. En segundo lugar, la tristeza (84,7 %), por motivos similares a la angustia, aunque predominó en relación con el cambio de hábitos en casi todas las áreas de la vida. En tercer lugar, la frustración (79,9 %), por ver truncados planes o proyectos significativos tanto laborales como personales. En cuarto lugar, el miedo (73,1 %), a perder un ser querido, perder el trabajo, contraer la enfermedad. En quinto lugar, la ansiedad (61,3 %), con mayor manifestación en lo corporal (somatizaciones) y el aumento del deseo de comer, beber o fumar. En sexto lugar, la agresividad (60,5 %), predominantemente de tipo verbal, pero que pudo controlarse progresivamente. Finalmente, en séptimo lugar, la soledad (53,7 %), relacionada con la imposibilidad de ver a un ser querido con quien se tenía una relación casi diaria y con la ausencia de vida social.

Referencias bibliográficas

Anaya, N.C. (2010) *Diccionario de psicología*. Ecoe Ediciones.

Aragón, R. S., y Ruíz, A. L. S. (2009). Correlatos cognoscitivos, afectivos y conductuales de la tristeza,

el enojo y el miedo. *Revista Costarricense de Psicología*, 28(41-42), 41-57.

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Bogotá. Biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia, 2, 1-11.

Cruz Pérez, G. (2012). De la tristeza a la depresión. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15(4), 1310-1325.

Chacón-Fuertes, F., Fernández-Hermida, J. R., y García-Vera, M. (2020). La psicología ante la pandemia de la COVID-19 en España. La respuesta de la organización colegial. *Clínica y Salud*, 31(2), 119-123.

Decreto 297/2020. *Aislamiento social, preventivo y obligatorio* (2020). Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

De la Fuente, R. (1980). Angustia normal y angustia patológica. *Salud mental*, 3(4), 13-17.

Gonzalez-Jaimes, N. L. G., Alcántara, A. A. T., Méndez, C. M., y Hernández, Z. O. O. (2020). *Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19*, 1 (1), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2019). *¿Qué es un coronavirus?* <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

Pallarés Querol, M. (2010). *Emociones y sentimientos*. ICG Marge, SL.

Quiroz, C. O. A., Quintana, J. T., Flores, R. G., Castro, S. B. E., García, J. J. V., y Rubio, L. R. (2017). Soledad, depresión y calidad de vida en adultos mayores mexicanos. *Psicología y Salud*, 27(2), 179-188.

Salaberría, K., Fernández-Montalvo, J., y Echeburúa, E. (1995). Ansiedad normal, ansiedad patológica y trastornos de ansiedad: ¿un camino discontinuo? *Boletín de Psicología*, 48, 67-81.

Sánchez Carlessi, H. H., y Mejía Sáenz, K. B. (2020). *Investigaciones en salud mental en condiciones de pandemia por el COVID-19*, 1-149. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/331>

Sierra, J. C., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista mal-estar e subjetividade*, 3(1), 10-59.

Sociedad Española de Psiquiatría. (2020). *Guía COVIDSAM para la intervención en salud mental durante el brote epidémico de COVID-19*, 1-8 <http://www.sepsiq.org/file/InformacionSM/SEP%20GU%C3%8DA%20COVIDSAM.pdf>

Vera-Villarroel, P. (2020). Psicología y COVID-19: un análisis desde los procesos psicológicos básicos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 14(1), 10-18.

Andrés Febbraio
Doctor en Psicología
Jefe Departamento de Evaluación Psicológica. Facultad de
Ciencias Humanas (UMSA)
Profesor Titular de Psicodiagnóstico de Adultos y
Gerontes. Facultad de Ciencias Humanas (UMSA)
Profesor Adjunto a cargo de Teoría y Técnica de
Exploración y Diagnóstico Psicológico.
Facultad de Psicología (UBA)
Miembro de la Comisión evaluadora de la Revista ACTA
Psiquiatría y Psicología Latinoamérica.
Investigador UBACyT
andresfebbraio@hotmail.com

Ana Perriot
Psicóloga (Universidad Nacional de La Plata)
Profesora Titular de Exploración y Evaluación
Psicológica, Licenciatura en Psicología (UMSA)
Profesora Adjunta de Psicodiagnóstico de Adultos y
Gerontes, Licenciatura en Psicología (UMSA)
Exdocente Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico
Módulo II Cátedra I, Licenciatura en Psicología (UBA)
anaperriot@gmail.com

Cristina Cantarell
Licenciada en Psicología (UMSA)
Prof. Adjunta de Psicodiagnóstico de Adultos y Gerontes,
Licenciatura en Psicología (UMSA)
Posgrado en Psicoanálisis con Práctica Clínica
Institucional en Adultos (Institución Fernando Ulloa)
Posgrado en Patologías del Narcisismo con Práctica
Clínica Institucional (Institución Fernando Ulloa)
crismcantarell@gmail.com

Consideraciones de la pericia psicológica de los jueces en los casos de delitos asociados al consumo de sustancias psicoactivas

Considerations of the Psychological Expertise of Judges in Cases of Crimes Associated with the Use of Psychoactive Substances

*Por María Verónica Brasesco, Roberto Canay,
Luz Leiva y Débora Rodríguez*

Resumen

Se desarrolló una investigación con utilización de metodologías cualitativas de recolección de datos con el objetivo de explorar y comprender la valoración que realizan los jueces del ámbito penal al momento de imponer las sanciones de la pericia psicológica que se realiza a los imputados por delitos asociados al consumo de sustancias. En el estudio se analizó el peso que otorga el juez a la pericia según esta provenga de un perito de parte u oficial, es decir, determinado por el juzgado. El trabajo de campo comprendió el análisis de información del cuerpo de peritos oficiales, peritos de partes y jueces federales involucrados en ámbito penal. Basado en los hallazgos, el estudio propone un pasaje del enfoque orientado a la sanción hacia uno basado en las estrategias de Justicia Terapéutica en coordinación con instituciones que dan respuesta a la población consumidora de sustancias en conflicto con la ley.

Palabras clave: consumos problemáticos, conflicto con la ley, pericia psicológica, valoración de la pena, justicia terapéutica.

Abstract:

The research was developed using qualitative data collection methodologies with a view to exploring and understanding the assessment made by criminal judges when imposing sanctions on the psychological expertise carried out on those accused of crimes associated with consumption of substances. The study analyzed the weight that the judge gives to the expertise depending on whether it comes from a party or official expert, that is, determined by the court. The field work included the analysis of information from the body of official experts, party experts and federal judges involved in the criminal field. Based on the findings, the study proposes a transition from an oriented sanction approach to one based on Therapeutic Justice strategies in coordination with institutions that respond to the substance consuming population in conflict with the law.

Keywords: *problematic consumption, conflict with the law, psychological expertise, assessment o punishment, therapeutic justice.*

Fecha de recepción: 02-10-2023

Fecha de aceptación: 31-10-2023

Introducción

El consumo problemático de sustancias es un tema que preocupa a la sociedad en su conjunto y que la atraviesa en todos los estratos sociales y etarios; esto hace que se trate de una problemática de salud social

que requiere de acciones concretas. A nivel mundial es un fenómeno que pivotea entre el sistema penal y el sistema sanitario.

Las representaciones sociales relacionadas con la temática del consumo de sustancias psicoactivas han ido variando en distintas épocas de acuerdo con los cambios de paradigma, avances en el conocimiento y la poca eficacia de los enfoques tradicionales. A lo largo de la historia, han existido y coexisten hoy distintos modelos, cada uno ubica al sujeto, la sustancia y el contexto social en diferentes lugares, con sus consecuentes modos de intervención.

De cada modelo de abordaje, se desprende el modo en que nos posicionamos frente al acto de consumo. Dicho modelo tendrá consecuencias en cómo decidiremos actuar frente a la problemática, tanto desde la sociedad en su conjunto, desde las instituciones abocadas a la tarea de prevención o asistencia, como en el acompañamiento de nuestro entorno personal/subjetivo.

Los enfoques tradicionales, que aún hoy persisten, conciben al sujeto que consume como criminal, enfermo y víctima, y esto produce efectos estigmatizantes y de exclusión sobre las personas al poner el foco en las sustancias y desestimar el resto de factores que configuran los consumos problemáticos.

Si se consideran los consumos de sustancias psicoactivas como un proceso multidimensional en el que se da una interrelación entre las sustancias, los procesos individuales de los sujetos y los contextos sociales en los que se producen los vínculos entre

los dos elementos anteriores, incluyendo las dimensiones políticas y culturales, a diferencia de los modelos anteriores, se corre el eje de las sustancias para centrarse en los sujetos.

En dicho sentido, esta mirada se basa en concebir a los consumidores como sujetos titulares de derecho y no como delincuentes, víctimas y/o enfermos. Desde este enfoque, no se considera que existen respuestas únicas y replicables a todas las personas por igual, sino que va a proponer la elaboración de abordajes particulares en torno a las características que adopten los tres componentes mencionados anteriormente: la relación entre sujeto, sustancia y contexto.

Siguiendo los postulados de este último enfoque, decimos que ninguna droga es por sí misma criminógena y que la criminalidad se deriva, al igual que la problemática de consumo, de una multiplicidad de factores personales, familiares, sociales, contextuales, situacionales, culturales y políticos. Hay que evitar la estigmatización porque la mayor parte de las personas consumidoras e incluso quienes han desarrollado una dependencia a algún tipo de sustancias no han delinquido nunca, tal como se constata en las estadísticas de los centros de tratamiento de drogas.

Entre los antecedentes en el tema, si bien son escasos, existe un estudio sobre percepción ciudadana de la relación entre droga y delito realizado por el Observatorio de Drogas del GCABA en 2009 y otro realizado por el Observatorio Argentino de Drogas de la Sedronar en el mismo año que analiza la

vinculación droga-delito^{1 2}. Si bien se advierte en ese estudio una vinculación entre consumo problemático de drogas y comisión del delito, ello no implica que uno sea causa del otro. Agrega, en sus conclusiones, que ambos fenómenos están ligados a problemas y cambios sociales, culturales y económicos ocurridos en el país en las últimas décadas; asimismo, señalan que se puede sostener que existen trayectorias sociales de los individuos que han delinquido en las que el inicio en el delito ocurre en momentos similares al inicio en el consumo de drogas. También consideran que ambos fenómenos tienen como antesala la pérdida de los lazos familiares, la ruptura con los espacios escolares y la marginalidad en general.

Sin embargo, en las representaciones sociales vigentes que se observan a través de testimonios y notas en medios periodísticos, se observa que se

¹ *Estudio nacional sobre consumo de sustancias psicoactivas y su relación con la comisión de delitos en población privada de libertad*, Buenos Aires, 2009.

² Este último estudio se basa en la clasificación que postuló (Goldstein, 1985) en relación con el delito y el consumo de sustancias que divide en delitos debidos los efectos farmacológicos directos o indirectos de la sustancia. Delincuencia funcional o instrumental, generalmente contra la propiedad, cuya finalidad es obtener el dinero suficiente para sostener el consumo. Delitos de narcotráfico a pequeña escala, cuyo objetivo es autoabastecerse de droga, pagar deudas y hacer frente a estados de penuria económica o de clara necesidad. Delitos de narcotráfico a gran escala, que incluye además casos de blanqueo de capitales, delitos fiscales, tráfico y posesión ilegal de armas, coacciones, homicidios, estafas, etc.

verifica una relación causal entre ambas variables que reproducen respuestas punitivas severas para quien haya cometido delitos y consuman drogas, traducidas en medidas fuertemente enfocadas en los hechos y no en las personas, como las medidas de seguridad, que muchas veces adquieren el carácter de verdaderas penas, como la cárcel y el castigo.

En la actualidad, algunos países siguen considerando la cárcel como única respuesta para las personas que tienen problemas de consumo y delitos asociados a ello. Con la promesa de que en ellas la persona será tratada, desconociendo las realidades de las cárceles de nuestro país y Latinoamérica, caracterizadas por la sobrepoblación, hacinamiento, problemas de alimentación, higiene, sumado a que el recurso humano capacitado para el abordaje de la salud/salud mental es escaso y desarrolla una multiplicidad de funciones (ingresos, tratamientos de la pena, seguimientos, evaluación e informes y, muchas veces, hasta atención del personal de seguridad).

La cárcel y el castigo se trata de medidas sin impacto significativo en los hábitos de consumo de drogas que sólo lleva a tener un gran número de personas detenidas, en prisión o en tratamientos obligatorios, en las que se reproducen las lógicas de encierro por largos períodos de tiempo.

Fundamentación y revisión crítica de la literatura

Situación argentina

Cada año, se registra un crecimiento en el total de personas privadas de libertad en unidades de

detención. En Argentina, contamos con 308 unidades penales federales y provinciales, alcanzando un total de 94 883 personas privadas de su libertad. Durante el año 2018, hubo un incremento del 11 % en relación con el período anterior, pero del 74 % en relación con el año 2008 y del 131 % en relación con el año 2001. De acuerdo con lo informado por las unidades de detención, a nivel global había un promedio de 22 % de sobrepoblación, es decir más del triple que lo informado el año 2015 (6,2 % de sobrepoblación) (SNEEP- 2018).

Siguiendo una tendencia histórica muy marcada, los principales delitos imputados a las personas privadas de libertad fueron robos (y tentativas de robos), seguidos de infracción a la Ley N° 23.737 de estupefacientes, homicidios dolosos y violaciones. El caso de infracción a la Ley N° 23.737 muestra un perceptible incremento de un 24 % en relación con el año 2017, superando incluso por tercera vez en cantidad de imputados presos a aquellos que están por homicidios dolosos.

En relación a una línea histórica registrada a lo largo de la serie estadística del SNEEP, más de las dos terceras partes de los condenados eran primarios, es decir, no tenían condenas previas. Ingresan a las instituciones en situación de extrema vulnerabilidad social con varios de sus derechos vulnerados. Las características de la población detenida muestran que la política punitiva del Estado se concentra sobre los sectores más pobres. Como efecto de la selectividad del sistema penal, el 60 % de la población detenida en cárceles argentinas tiene entre 18 y 34 años, un 34 % no completó el nivel primario, y el 73 % no ingresó al nivel secundario SNEEP (2018).

Si bien suele sostenerse que las personas condenadas a la pena de prisión mantienen sus derechos básicos, y sólo se ve severamente restringida su libertad ambulatoria, lo cierto es que en la práctica se advierte una afectación grave a un sinnúmero de derechos como el derecho al voto, el derecho a la educación, al trabajo y a un salario digno, a la salud, el derecho al mantenimiento de los vínculos familiares y sociales, entre otros.

Un dato importante lo aporta el informe del CELIV (2015) en cuanto a la tasa de reincidencia. Si bien no existen cifras oficiales, o al menos no de acceso público, este informe indica que la tasa de reincidencia en las cárceles federales y bonaerenses (ambas representan el 69 % de la población carcelaria en el país) es de un 45,2 % de los cuales 67,5 % dijo haber reincidido en el mismo delito.

Este panorama indica que el sistema carcelario argentino fracasa en materia de prevención, y tiene un claro impacto negativo en la satisfacción del ideal resocializador (Artículo 1° Ley N° 24660). El hecho de que una de cada dos personas reincida rápidamente y por delitos similares demuestra que el sistema es ineficaz e insuficiente como agente resocializador.

Sin lugar a dudas, la estigmatización que produce la cárcel, el debilitamiento de las redes de apoyo, la imposibilidad de insertarse en empleos formales son aspectos no buscados, pero no pueden negarse. Aceptar que la cárcel ha generado este tipo de problemas deriva en el reconocimiento expreso de tener que enfrentar la inclusión de estas personas en la sociedad, ya que en definitiva ese es el argumento

por el cual fueron privados de la libertad en primer lugar.

Como se mencionó más arriba, el delito por infracción a la ley de drogas N° 23.737 cada año está en aumento, situación que impacta con mayor severidad a la población más vulnerable dentro de las cárceles (mujeres, trans y jóvenes). Este factor puede mantener una estrecha vinculación con las políticas de seguridad desplegadas históricamente, que pusieron mayor atención a la persecución de estos delitos.

El paradigma prohibicionista se sostiene desde hace varias décadas, la retórica bélica antidroga siempre marca la tendencia de las políticas públicas, a pesar de los debates críticos en los cuales está inmersa la comunidad internacional desde hace ya varios años vinculado al fracaso de la “guerra contra las drogas”.

El consumo de drogas a nivel mundial es un fenómeno que pivotea entre el sistema penal y el sistema sanitario. Históricamente los consumos problemáticos son un tema que preocupa a la sociedad en su conjunto, la atraviesa en todos sus estratos sociales y etarios, y esto hace que se trate de una problemática de salud social que requiere de respuestas acordes con su complejidad.

A pesar de la poca eficacia de los enfoques tradicionales, los avances en el conocimiento y el logro de mayor evidencia sobre la temática de drogas, actualmente coexisten distintas miradas frente al problema. Cada una de ellas ubica al sujeto, la sustancia y el contexto social en diferentes lugares

con sus consecuentes modos de intervención.

Los enfoques tradicionales, que aún hoy persisten, conciben al sujeto que consume como criminal, enfermo y víctima; y esto produce efectos estigmatizantes, de exclusión y marginalidad sobre las personas. Miradas que pusieron el foco en las sustancias olvidando el resto de factores que configuran los consumos problemáticos.

Si consideramos los consumos de sustancias psicoactivas como un proceso multidimensional en el que se da una interrelación entre las sustancias, los procesos individuales de los sujetos y los contextos sociales en los que se producen los vínculos entre los dos elementos anteriores incluyendo las dimensiones políticas y culturales, a diferencia de los modelos anteriores, se corre el eje de las sustancias para centrarse en los sujetos y sus contextos.

En concordancia con ello, esta mirada concibe a los consumidores como sujetos titulares de derecho y no como delincuentes, víctimas y/o enfermos.

Desde este enfoque, no se considera que existan respuestas únicas y replicables a todas las personas por igual, sino que propone la elaboración de abordajes particulares en torno a las características que adopten los tres componentes mencionados anteriormente: la relación entre sujeto, sustancia y contexto.

Siguiendo los postulados de este último enfoque, ninguna droga es por sí misma criminógena; y la criminalidad se deriva, al igual que la problemática

de consumo, de una multiplicidad de factores personales, familiares, sociales, contextuales, situacionales, culturales y políticos. Tal como se constata en los centros de tratamientos de drogas, la mayor parte de las personas consumidoras e incluso quienes han desarrollado una dependencia a algún tipo de sustancias no presentan historial delictivo.

Entre los antecedentes en el tema, si bien son escasos, existen un estudio sobre percepción ciudadana de la relación entre droga y delito realizado por el Observatorio de Drogas del GCABA en 2009¹ y otro realizado por el Observatorio Argentino de Drogas de la Sedronar en el mismo año que analiza la vinculación droga-delito.

Ambos estudios tomaron para dicho análisis, la clasificación postulada por Goldstein (1985) en relación al delito y el consumo de sustancias, las que se dividen en:

—Delitos debidos a los efectos farmacológicos directos o indirectos de la sustancia. Delitos económicos, generalmente contra la propiedad, cuya finalidad es obtener el dinero suficiente para sostener el consumo.

¹ (GCABA, 2009)

² Fallo Arriola de la Corte Suprema Argentina del 25 de agosto de 2009 agravado. Un régimen de imposición de penas que no diferencia entre el microtráfico y otros tipos más graves de delitos de tráfico puede permitir a los jueces castigar de forma desproporcionada las conductas constitutivas de delito.

—Delitos de narcotráfico a pequeña escala, cuyo objetivo es autoabastecerse de droga, pagar deudas y hacer frente a estados de penuria económica o de clara necesidad. Delitos de narcotráfico a gran escala, que incluye además casos de blanqueo de capitales, delitos fiscales, tráfico y posesión ilegal de armas, coacciones, homicidios, estafas, etc.

Si bien dichos estudios advierten una vinculación entre consumos problemático de drogas y comisión del delito, ello no implica que uno sea causa del otro, sino que ambos fenómenos están ligados a problemas y cambios sociales, culturales y económicos ocurridos en las últimas décadas, donde existen trayectorias sociales de los individuos que han delinquido en las que el inicio en el delito ocurre en momentos similares al inicio en el consumo de drogas. Ambos fenómenos tienen como antesala la pérdida de los lazos familiares, la ruptura con los espacios escolares y la marginalidad en general.

La asociación se presenta, pero no en todos los casos, y esta asociación no implica determinación en todos ellos. En otros casos, que no parecen ser los mayoritarios, la elección por el camino delictivo es parte de una elección racional con arreglo a fines, siguiendo la tipología weberiana respecto de los actos sociales.

Tribunales de Tratamiento de Drogas y Justicia Terapéutica

La masividad del encarcelamiento trae aparejada una peor situación en el encierro y la violación de los derechos de las personas privadas de su

libertad. Los efectos negativos del encarcelamiento son bien reconocidos a nivel mundial, como puede observarse en los informes anuales de la Procuración Penitenciaria de la Nación (2018) y SNNEP (2018), efectos sobre todas las dimensiones de vida de las personas que las transitan: sobre su paternidad/maternidad; sus trabajos, redes sociales, etc.

El sistema penal, en la mayoría de las naciones, se encuentra colapsado, y las respuestas legales no son lo suficientemente adecuadas para dar respuesta a las verdaderas necesidades de los justiciables. La visión tradicional de la impartición de justicia (vertical, punitivo, coercitivo, violento y de exclusión) da paso a una nueva comprensión del fenómeno jurídico-penal, integrado con lo terapéutico y mecanismos de efectos terapéuticos, que enfrentan la relación droga-delito presente en la gran mayoría de los actos ilícitos. Comprensión que no sólo es jurídica, sino que debe ser complementada con otras disciplinas.

La estructura diseñada en estos nuevos procedimientos se inspira en los principios de colaboración y no confrontación. La interdisciplinariedad atiende las conexiones principales del fenómeno conflictivo jurídico-penal, según se requiera una atención desde lo terapéutico, restaurativo, psicológico, antropológico (pueblos originarios), de género, etc.

La importancia de hacer justicia, sin desatender el conflicto subyacente, impone la necesidad de apostar a una perspectiva interdisciplinaria que tutele su tarea en la articulación del trabajo en red con los servicios externos involucrados y comprometidos. Esta posición implica poner en crisis la mirada

jurídico normativa prescriptiva y abstracta, dado que el campo de lo judicial debe abordarse también desde su complejidad porque, como fuera ya dicho, cuando se producen delitos relacionados con sustancias y su consumo, no nos encontramos ante una realidad homogénea.

El funcionamiento de una Justicia Terapéutica supone la asunción, por parte del juez, de un rol especial, en cuanto deja de ser simplemente quien dicta sentencia para involucrarse en la lógica de la solución de conflictos sobre la base de la búsqueda de una respuesta específica para la problemática en la que están inmersas las partes con una finalidad terapéutica.

Un buen ejemplo de ese nuevo papel del juez es el que nos ofrecen los tribunales de resolución de problemas, entre los que destacan los Tribunales de Tratamiento de Drogas que fueron pioneros a finales de los ochenta en el estado de Florida en una época en que el elevado índice de consumo de drogas provocó un alto número de condenas a penas privativas de libertad que sobrepoblaron el ya saturado sistema penitenciario estadounidense; ante esta situación, y estudiada la estrecha vinculación entre consumo de drogas y criminalidad, se creó una alternativa al proceso penal convencional destinada a los infractores que cometían delitos motivados por su adicción a las drogas.

Aunque debe aclararse que los Tribunales de Tratamiento de Drogas se desarrollaron independientemente de la Justicia Terapéutica, puede decirse que toman este enfoque para el tratamiento

de los delitos cometidos como consecuencia de la adicción a las drogas, puesto que su objetivo es la rehabilitación del infractor. La Justicia Terapéutica y los Tribunales de Tratamiento de Drogas comparten una causa común: la forma en que los códigos legales y las prácticas judiciales pueden diseñarse para facilitar el proceso de rehabilitación. No con un enfoque punitivo, sino con una orientación pragmática que tiende a la rehabilitación del infractor.

Los Tribunales de tratamiento de Drogas fueron una respuesta a la evidencia de que enjuiciar a infractores no violentos imputados por consumo de drogas a través de los tribunales penales para, en su caso, condenarlos al cumplimiento de una pena privativa de libertad, no cambiaría su comportamiento adictivo. En lugar de eso, llevaba a un efecto de puerta giratoria en el que los infractores continuaban consumiendo drogas luego de ser puestos en libertad y reincidiendo en su comportamiento delictivo.

El pasaje de un enfoque orientado a la sanción a uno orientado a la salud es consistente con lo acordado en la sesión especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGASS) sobre el problema mundial de las drogas, con una gran cantidad de evidencia científica que da cuenta del consumo de drogas como un fenómeno complejo y multicausal para el cual la respuesta punitiva resulta insuficiente.

Cada vez hay más pruebas de que un enfoque orientado a la salud es más eficaz en la reducción del consumo de drogas y del daño social consecuente. La UNGASS concluye en dicha asamblea que esta es la mirada que debe ser considerada, aun en los casos de

personas imputadas por delitos asociados a drogas.

En esta línea se fundamenta la incorporación de nuevos enfoques más humanos e integradores. El término Justicia Terapéutica centra su estudio en los efectos que el derecho ejerce sobre la vida de las personas y en promover procesos que produzcan resultados terapéuticos y rehabilitadores, aspectos que históricamente la justicia ha desestimado. Su visión es incorporar, al ordenamiento jurídico, principios e instrumentos propios de otras ciencias, pero sin vulnerar en ningún caso los derechos de las personas y siempre dentro del respeto al debido proceso.

En cuanto a los orígenes del término Justicia Terapéutica, es utilizado por primera vez en 1987 en los trabajos del Prof. David B. Wexler para el National Institute of Mental Health, en Estados Unidos. Desde el ámbito de la salud mental, Wexler constató cómo las normas y procedimientos legales, aun sin pretenderlo, producían efectos antiterapéuticos en las personas a las que se aplicaban. En concreto, Wexler analizó el derecho como terapéutico y ofreció un marco conceptual como campo diferenciado de investigación.

En el año 2017, por iniciativa de un grupo de investigadores de la Universidad de Vigo y bajo el auspicio de David Wexler, se creó la Asociación Española de Justicia Terapéutica con el objetivo de impulsar la investigación científica en Justicia Terapéutica, así como difundir y promover sus procedimientos y prácticas entre los distintos operadores jurídicos

Esta perspectiva pretende identificar aquellos efectos no deseables derivados de la aplicación de las leyes, de los procedimientos y de la forma de actuar de sus operadores y que inciden en el bienestar emocional de las personas. Hablar de Justicia Terapéutica es acercar una lectura de las normas que regulan el sistema judicial con otro enfoque, buscando una aplicabilidad cuya finalidad produzca efectos terapéuticos en las personas, salvaguardando en todo caso el debido proceso. Por ello, desde sus bases, esta perspectiva propone un abordaje multidimensional y exige un trabajo interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial.

Asimismo, supone la asunción por parte del juez de un rol especial, en cuanto deja de ser simplemente quien dicta sentencia para involucrarse en la lógica de la solución de conflictos sobre la base de la búsqueda de una respuesta terapéutica. Si bien dicho enfoque es aplicable a todas las ramas del derecho (civil, familia, etc.), en este trabajo, se menciona su aplicabilidad en lo penal.

Un buen ejemplo de ese nuevo papel del juez es el que ofrecen los tribunales de resolución de problemas, entre los que destacan los Tribunales de Tratamiento de Drogas. Aunque debe aclararse que estos Tribunales se desarrollaron independientemente de la Justicia Terapéutica, ya que toman el enfoque para el tratamiento considerando los delitos cometidos como consecuencia de la adicción a las drogas con el objetivo de rehabilitar al infractor. Utilizan el proceso legal y el rol del juez en particular para lograr esta finalidad, y muchos jueces de esos tribunales especializados han incorporado técnicas y conceptos

de la literatura de Justicia Terapéutica a sus prácticas para mejorar los procesos.

La Justicia Terapéutica y los Tribunales de Tratamiento de Drogas comparten una causa común: la forma en que los códigos legales y las prácticas judiciales pueden diseñarse para facilitar el proceso de rehabilitación, no con un enfoque punitivo, sino con una orientación pragmática que tienda a la rehabilitación del infractor.

Los Tribunales de Tratamiento de Drogas fueron una respuesta a la evidencia de que enjuiciar a infractores no violentos imputados por consumo de drogas a través de los tribunales penales para, en su caso, condenarlos al cumplimiento de una pena privativa de libertad no cambiaría su comportamiento adictivo. Enfatizan la rehabilitación del infractor y explícitamente hacen que el juez sea miembro del equipo de tratamiento; el objetivo perseguido es abordar la problemática de consumo de drogas del infractor, en especial, analizar e intervenir sobre aquellas variables de entrecruzamiento entre consumo compulsivo y actividad delictiva para de esta manera reducir la criminalidad.

En líneas generales, los Tribunales de Tratamiento de Drogas funcionan como programas dentro de los tribunales penales, y su principal característica es la inclusión del inculcado a un tratamiento de rehabilitación que es supervisado por el juez. En este sentido, el abordaje supone la suspensión del proceso judicial para el inculcado quien, de forma voluntaria, accede a un plan de tratamiento diseñado y establecido por el equipo interdisciplinario de

dicho tribunal. Es decir que la participación en los programas de tratamiento propuestos está sujeta a la voluntad manifiesta de participación por parte del infractor.

Por último, el programa de tribunales de tratamientos de drogas ha demostrado, en diferentes países, ser una herramienta eficaz para la disminución de delitos y de la reincidencia, ambos relacionados con el consumo problemático de drogas. Como lo indica el informe de evaluación de América Latina, el programa de Tribunales de Tratamiento de Drogas de la OEA/CICAD aportó, desde el punto de vista del fortalecimiento de capacidades, la creación de equipos multidisciplinarios plenamente operativos; asimismo, resalta respectivamente que la cooperación interagencia es el elemento más exitoso de este programa, ya que refuerza la sostenibilidad de los resultados.

A su vez, resultó ser un programa de solución alternativa y ética para el abordaje de los conflictos delictivos asociados a consumos de drogas y no una indulgencia para los imputados; asimismo, cobró gran valor por su implicancia con los problemas de salud pública/consumos problemáticos.

La función de la pericia psicológica

A la par de que el mundo se complejiza y el conocimiento se diversifica, la dificultad para acreditar, demostrar y explicar los hechos aumenta. Esto hace cada vez más relevante el rol de la prueba pericial dentro de los distintos procedimientos judiciales en las sociedades contemporáneas. Si bien

esta alcanza a casi todas las órbitas de la actividad jurídica, se ejemplificará aquí cómo acontece en el ámbito penal.

La prueba pericial ha sido caracterizada como aquel medio de prueba que es suministrado por terceros quienes, a raíz de un encargo judicial, motivado en los conocimientos científicos, literarios, artísticos o prácticos que poseen, comunican o exponen ante el juez las comprobaciones, opiniones y deducciones extraídas sobre hechos sometidos a su dictamen (Guasp, 1956).

Las pericias tienen, básicamente, una doble finalidad, por un lado, están dirigidas a verificar e informar sobre hechos que requieren conocimientos especiales que escapan a la cultura común del juez y de las personas, explicando sus causas y efectos; y, por el otro, buscan suministrar las reglas técnicas o científicas de la experiencia especializada de los peritos para formar la convicción del juez sobre tales hechos. Esto es consecuencia del deber de que el dictamen sea suficientemente fundado (Zalazar 2016).

Concordantemente, el término “perito” se suele utilizar para denominar a aquella persona que es entendida en un arte o ciencia. Se trata del sujeto que transmite al proceso un conocimiento reservado a los especialistas, que sólo puede ser percibido y conocido mediante la posesión de nociones o reglas técnicas específicas de un arte o ciencia (Granillo-Herbel, 2005).

En Argentina, la prueba pericial se encuentra regulada en el Código Procesal Penal de la Nación

(CPPN) en los artículos 253-267. El CPPN establece la procedencia de la actuación pericial en su artículo 253: facultad de ordenar las pericias. El juez podrá ordenar pericias siempre que, para conocer o apreciar algún hecho o circunstancia pertinente a la causa, sean necesarios o convenientes conocimientos especiales en alguna ciencia, arte o técnica.

Algunas características comunes a todos los sistemas son las siguientes:

—La forma en que los medios de prueba están previstos, así como la estipulación legal de la relación entre el órgano de juicio y los peritos, varían. Pero coinciden en la tendencia general a que la prueba pericial sea flexible y versátil, ya que la necesidad de conocimiento técnico y científico cada vez es más grande dentro de los procesos actuales (Taruffo-2008).

—La búsqueda y consolidación general de los principios del Estado de Derecho impone la necesidad de respetar el debido proceso y las garantías de las partes, buscando de forma cada vez más acentuada asegurar el involucramiento de las partes en la conformación de la prueba y el contralor.

—Los dictámenes periciales no suelen vincular de manera directa al juzgador, ello independientemente de su resultado; sirviendo, en efecto, como un elemento más en su valoración. Valoración que, por ser tal, conlleva un halo irreductible de discrecionalidad y arbitrariedad, que las pruebas periciales, con base en sus buenas razones, su persuasividad y sus fundamentos, deberían tratar de reducir (Ferrajoli 1989).

Es así que los magistrados, conforme a su función, deben, por un lado, comprobar la plausibilidad y fiabilidad del dictamen pericial, siendo capaces de valorar y controlar las bases que sirven de sostén para las conclusiones de la opinión de los peritos. Para luego, en su caso, tomar estas conclusiones, en conjunto con la integridad del plexo probatorio, como base para sus propias decisiones y argumentos. Esta tarea, en la práctica, se ve dificultada por el poco entrenamiento técnico y científico que tienen los jueces, lo que se ve aunado al escaso apego de la cultura y práctica jurídica, en general, al rigor metodológico.

—El fenómeno de las “pruebas periciales”, en general, y el de las llamadas “pruebas científicas”, en particular, ha tenido, en las últimas décadas, una explosión en su uso, que plantea toda una serie de nuevos problemas y aumenta la importancia de los viejos.

Esto suscita, preguntas entre otras cuestiones sobre:

1. Qué ciencias deben ser aceptadas dentro de los procesos;
2. Cómo debe ser el empleo probatorio de estos medios;
3. La calidad y fiabilidad de los datos e informaciones introducidos por este tipo de pruebas;
4. La necesidad y construcción de criterios de selección y admisibilidad; entre muchas otras (Taruffo 2008).

El hecho de que los peritos brinden información más o menos objetiva y científicamente demostrada

no significa que, al ingresar al procedimiento como medio de prueba, en algún punto se desnaturalice (Vázquez Rojas, 2015).

Esto hace que exista una tensión cierta, siempre, latente entre la ciencia y el procedimiento judicial, en la medida en que la primera aspira a alcanzar una verdad objetiva, mientras que el segundo sólo pretende la construcción de un conocimiento fundado y controlado, que busca respaldar una decisión a la vez que se cumple con determinados requisitos formales propios del Estado de Derecho.

La cuestión, particularmente compleja de la relación entre el saber y el poder, se torna todavía más difícil cuando se considera que ambas nociones, intrínsecamente conectadas, responden a paradigmas radicalmente distintos (Foucault 1981).

Para la valoración de la prueba existen diversos métodos, entre los que se rescatan históricamente, el sistema de la prueba legal que existió por siglos en Europa; y, para finales del siglo XVIII, fue sustituido por el principio de la libre convicción del juez, según el cual tiene el poder de valorar discrecionalmente la prueba, de establecer la credibilidad y de derivar conclusiones en torno a la veracidad o falsedad de los enunciados que se refieren a los hechos de la causa Taruffo (2008).

En cuanto a la perspectiva de la pericia psicológica y el perito psicólogo en el ámbito penal, históricamente se destacan posturas que sostienen que la inserción del perito psicólogo en asuntos de orden penal gira en torno del concepto de imputabilidad, por lo tanto,

resulta imprescindible que el perito tenga clara su función dentro del proceso penal, sus alcances y sus limitaciones, diferenciando sus funciones de las del juzgador (Travacio 1996).

La imputabilidad es un concepto jurídico con raíces en el derecho penal, cuya modificación está supeditada a la alteración de las capacidades cognoscitivas y volitivas del sujeto. Por capacidad cognoscitiva, se entiende aquí, la capacidad del sujeto para captar o entender la realidad a través de los sentidos y distinguir la licitud o ilicitud de la conducta perpetrada, mientras que la capacidad volitiva hace referencia a la aptitud de dirigir voluntariamente la conducta (Martín, Arias, Sánchez y Liaño 2009).

En la actualidad, algunos autores afirman que la pericia psicológica en el ámbito penal no sólo gira en torno a esta noción de imputabilidad, sino que se encarga de realizar un estudio profundo de la personalidad de un sujeto sometido a un proceso judicial. De esta manera, se procede a petición de los magistrados (fiscales) a la elaboración de informes periciales para la valoración de la personalidad y la posible afectación de la misma a consecuencias del patrón de consumo, contemplando la relación entre la personalidad del imputado, el patrón de consumo y su contingencia con la comisión del hecho delictivo. Para alcanzar tal fin, se utiliza, por lo general, metodología como entrevistas estructuradas y semiestructuradas, pruebas psicométricas y proyectivas y la examinación de documentación judicial.

Sin embargo, esta tarea no resulta sencilla y, como lo destaca la información relevada, se registran

informes imprudentes que, tomando otro camino, relatan características de comportamiento durante la infancia, rasgos de personalidad, patrones de conducta, cargados de valoraciones morales, psicopatológicas e intra penales y un sinfín de situaciones que, si bien no conforman delito, permiten explicar por qué el sujeto llegó a cometer el ilícito que se le atribuye, adquiriendo el experto psi, a través de su informe, una función que no le pertenece, la función del juzgador.

De este modo, la pericia psicológica permite pasar del acto a la conducta, del delito a la manera de ser, poniendo de relieve que esta última no es otra cosa que el delito mismo, un estado de generalidad en la conducta del individuo. En otras palabras, los riesgos caen en que el experto se transforma en un especialista en construir y develar una identidad social del sujeto evaluado y lo realiza a través su examen pericial.

Ahora bien, cuando se producen delitos relacionados con drogas, no se trata de una realidad homogénea. En ocasiones, los delitos estarán relacionados con la producción y distribución de las sustancias, y no existe en los infractores cuadros clínicos de abuso o dependencia; otras veces, el delito se llevará a cabo bajo la influencia y efectos del consumo y, finalmente, también puede darse el caso de que el delito tenga como objetivo la obtención del dinero para poder seguir consumiendo (Osuna, 2013).

Existe consenso en considerar lo complicado que resulta delimitar hasta qué punto la personalidad determina el inicio del consumo o si es el consumo de

drogas el que facilita la construcción de patrones de personalidad desadaptativos. También puede darse la posibilidad de que el consumo de drogas module una serie de rasgos previos o que igualmente exista una independencia entre los patrones de personalidad y la dependencia de drogas (Pedrero, 2003).

De esta manera, se observa, de acuerdo con los sondeos realizados, que las pericias psicológicas en este ámbito profundizan sobre los elementos característicos de una dependencia a las drogas, como lo es la gravedad del consumo, para así poder trasladar el constructo clínico a la dimensión legal (impacto en la capacidad del individuo).

Los especialistas de esta disciplina serán los idóneos para determinar: existencia, síntomas, efectos de dicha adicción y su influencia en el hecho cometido, a través de métodos y técnicas de evaluación que son diferentes en cada caso. De esta forma, el perito, mediante informe pericial, podrá responder a la causa, y el juez puede valorar la conducta de la persona a la luz de los dispositivos legales.

Como menciona Osuna (2013), los puntos que generalmente se tienen en cuenta en una pericia, entre otras variables, son:

- el momento de la evaluación como el del interés legal (comisión del delito);
- evaluación de patrones de consumo;
- estudio de la personalidad y del tipo de sustancia en cuestión.

Y cómo aportan otros puntos periciales relevados: historia de consumo; sustancias consumidas; dosis diarias; frecuencia; tipo de administración; si en el momento de suceder los hechos se encontraba en situación de trastorno mental transitorio.

Así los informes periciales se traducen en una descripción detallada de los puntos solicitados y hacen especial hincapié en cómo el abuso de sustancias fundamentalmente incide en la facultad volitiva, mermando o limitando su control hasta el punto de incidir en la libre ejecución de los actos, al amortiguar los frenos inhibidores de los comportamientos antijurídicos (Muñoz Conde y García Arán, 2010).

En la práctica, se observa que las pericias centradas en estos aspectos de personalidad y gravedad de consumos dejan de lado apreciaciones como el rol de ese sujeto en el delito, sus motivaciones, condiciones de existencia (vulnerabilidad social y económica) para ser, con suerte, valoradas y atendidas luego de la decisión del juez sobre el destino de las personas.

En los últimos años, la visión tradicional de la impartición de justicia da paso a una nueva comprensión del fenómeno jurídico-penal, integrando la respuesta penal con lo terapéutico a fin de abordar la relación droga-delito presente en los actos ilícitos. Comprensión de que no sólo es jurídica, sino que se complementa con otras disciplinas. La estructura diseñada en estos nuevos procedimientos se inspira en los principios de colaboración y no confrontación; resultan conocidos los esfuerzos por parte de organismos internacionales en impulsar que

los Estados miembros incorporen y cumplan con el principio de proporcionalidad, con la imposición de sanciones, para proteger a las personas de tratos crueles e inhumanos.

Este principio está establecido en acuerdos internacionales y regionales sobre derechos humanos, y muchos países han adoptado observaciones al respecto en su constitución o código penal. Si bien su aplicación, en delitos relacionados con drogas, depende en primer lugar de los responsables de la legislación, puesto que ellos son los encargados de definir el nivel de penalización de determinadas conductas.

El principio de proporcionalidad sostiene que el nivel de penalización se debe determinar en función de la gravedad del daño que cierto acto o conducta provoca a otras personas o a la sociedad. En segundo lugar, los tribunales y los magistrados deben aplicar el principio al decidir una respuesta apropiada para un caso concreto y adoptar la que resulte menos intrusiva para los derechos fundamentales.

En el contexto de los delitos de drogas, un objetivo legítimo del castigo debería corresponderse con el propósito básico de las convenciones de control de drogas de las Naciones Unidas (ONU): mejorar la salud y el bienestar de la humanidad. Por lo tanto, una pena proporcionada para un delito de drogas se debería determinar según el daño potencial que puede provocar una sustancia fiscalizada a la salud y el bienestar de una comunidad.

Como se menciona en los informes de acuerdos internacionales, la aplicación de este principio se ha

limitado muchas veces a ajustar la severidad de la respuesta, sin cuestionar en principio si es necesario, lo cual supone una limitación problemática, sobre todo en el contexto del actual debate sobre políticas de drogas, en que ya no se asume que el encierro sea una respuesta necesaria y única para todas las actividades relacionadas con drogas.

Por su parte, la Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes (JIFE) subrayó, en su informe anual correspondiente a 2007, que los Gobiernos deben cumplir con las normas de proporcionalidad al disponer la aplicación de penas por delitos de drogas.

Por otra parte, la nota de orientación sobre derechos humanos, publicada por la ONUDD en 2012, también alude de forma reiterada al principio de proporcionalidad, señalando, por ejemplo, que las respuestas a los delitos en materia de drogas deben ser proporcionadas y, en el caso de delitos que entrañan la posesión, la adquisición o el cultivo de drogas ilícitas para uso personal, el tratamiento, la educación, el postratamiento, la rehabilitación y la integración social basados en la comunidad representan una medida sustitutiva más eficaz y proporcionada a la condena y el castigo, incluida la detención.

En los últimos años, el debate sobre la proporcionalidad en las políticas de imposición de penas por delitos de drogas ha ido en aumento. Los Gobiernos de Argentina, Ecuador, Brasil, el Reino Unido, Sudáfrica y Nueva Zelanda han puesto en marcha revisiones de sus leyes de drogas que

contemplan la proporcionalidad como un criterio importante con el que deberían cumplir los marcos de imposición de penas.

Esto, en función del carácter desproporcionado de las prácticas tradicionales de imposición de penas por delitos de drogas en muchos países, por ejemplo, los delitos menores de drogas (como el tráfico o el contrabando de pequeñas cantidades) se castigan muchas veces con penas más duras que las impuestas por delitos que provocan un daño mayor, como los asesinatos y las violaciones, a pesar de que cada vez existe más pruebas que demuestran que las sanciones duras no disuaden del uso de drogas y que no hay evidencias de que la dureza de las penas desincentive otros delitos relacionados con drogas.

Ante ello los organismos internacionales instan a los gobiernos a adoptar una serie de criterios para lograr unas normas adecuadas de proporcionalidad en sus marcos de imposición de penas por delitos de drogas, como el papel desempeñado por el autor del delito, sus ganancias y motivaciones, condición de existencia material. Pese a que la mayoría de los países del mundo ha firmado acuerdos internacionales (entre ellos Argentina) que reconocen el principio de proporcionalidad, por lo general, no incorporan los requisitos de dicho principio en su marco de imposición de penas por delitos de drogas.

En 2009, la Corte Suprema Argentina –en respuesta a las preocupaciones por el hacinamiento extremo y las condiciones precarias en las cárceles del país– revisó el régimen nacional de penas por delitos de drogas y determinó que la represión por la tenencia para uso

personal era inconstitucional. La decisión se basó en los principios de la vida privada y la autonomía, así como de los derechos a la salud y la dignidad humana. Sin embargo, un fallo no determina la modificación de una norma, además de ser sólo aplicable a las infracciones por posesión para uso personal, sin discutir y resolver la desproporcionalidad que se aplica con otras infracciones relacionadas con la ley de drogas.

Sumado a ello, en materia de tráfico la ley de estupefacientes (Ley N° 23737) no distingue entre el tráfico de pequeñas cantidades de drogas (microtráfico) y el tráfico a gran escala o la participación en la delincuencia organizada. Todos los delitos de tráfico son castigados con una pena de privación de la libertad de 4 a 15 años, que puede extenderse hasta los 20 años en casos de “tráfico”.

Cabe destacar que, los traficantes de alto nivel difícilmente comparezcan ante la justicia, en parte debido a la corrupción sistémica. Es sabido que la mayoría de los delitos que llegan a los tribunales son de “posesión para venta”, para los que se impone en promedio una pena de 4 años y 7 meses de cárcel.

Resulta llamativo y preocupante que grupos vulnerables, como los constituidos por minorías, mujeres y personas de contextos socio-económicos pobres estén desproporcionadamente encarcelados por delitos de drogas. Por ejemplo, el 33,5 % de la totalidad de mujeres está en prisión por delitos de drogas. El encarcelamiento desproporcionado de personas de grupos vulnerables exacerba su ya precaria situación socio-económica y reduce las probabilidades de que puedan salir de dicha situación.

Además, Argentina sigue siendo criticada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos por sus pobres condiciones penitenciarias, que afecta negativamente la dignidad y la integridad física de las personas privadas de libertad.

Los marcos de imposición de penas desproporcionadas exacerbaban situaciones socioeconómicas ya precarias e incrementan la vulnerabilidad de grupos marginados y no abordan las motivaciones que empujan a muchas personas a cometer delitos de tráfico de drogas. La discusión sigue vigente sobre las estrategias nacionales en materia de control de estupefacientes: descriminalizar la posesión para uso personal, ofrecer programas integrales de asistencia a los usuarios con patrones de consumo problemáticos y distinguir entre distintos tipos de tráfico, además de procurar aliviar las circunstancias socio-económicas de aquellas personas que cometen delitos de tráfico.

La importancia de hacer justicia sin desatender el conflicto subyacente impone la necesidad de apostar a una perspectiva interdisciplinar que tutele su tarea en la articulación del trabajo en red con servicios externos involucrados y comprometidos. Esta posición implica poner en crisis la mirada jurídico normativa prescriptiva y abstracta, dado que el campo de lo judicial debe abordarse, también, desde su complejidad.

Objetivos del estudio y metodología

El estudio tuvo como objetivo general explorar la valoración de la pericia psicológica que realizan los jueces en la imposición de sanciones penales.

Para ello, se exploraron conceptos operantes en los jueces sobre la función de las pericias psicológicas, se caracterizaron las representaciones operantes en el cuerpo del poder judicial sobre la subjetividad del consumidor de drogas que delinque y se determinó la severidad del castigo impuesto judicialmente en delitos similares de acuerdo se tratase de consumidores de drogas o de sujetos no consumidores.

El diseño de la investigación fue de tipo exploratorio con utilización de metodologías de recolección de datos de tipo cualitativo. Este diseño, de corte transversal, permitió recoger información en jueces del fuero penal como informante claves con más de dos años de experiencia en resolución de casos de delito en sujetos consumidores de sustancias. Las entrevistas a los jueces del foro penal fueron guionadas, y sus ejes de indagación permitieron recabar información suficiente para dar alcance a los objetivos planteados.

Las entrevistas a jueces se realizaron en los juzgados de pertenencia y las entrevistas a peritos en las sedes donde desarrollan las pericias psicológicas.

Para el tratamiento de los datos cualitativos se utilizó la metodología de análisis propuesta por Taylor y Bodgan (2004).

Resultados y conclusiones

A fin de responder al objetivo de investigación: determinar si la severidad del castigo impuesto judicialmente en delitos similares difiere si se

trata de consumidores de drogas o de sujetos no consumidores, se realizó la lectura de sentencias judiciales expedidas por la justicia de la provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La lectura de sentencias se organizó en función de una guía de preguntas preestablecidas y, para su análisis, se diseñaron los siguientes indicadores, a saber, género; edad; residencia; nacionalidad; educación; situación laboral; tipo de delito; situación de consumo, desagregada en histórico o eventual (toxicidad in situ); pena efectiva; pena condicional; reincidencia o reiterancia; condición de imputabilidad; duración de la pena; tratamiento voluntario; tratamiento coercitivo (indicado); sentencia; procedimiento judicial.

A partir de los datos de la información obtenida, se desprende que los imputados son en su mayoría de género masculino, la edad promedio se establece en el rango de 25/35 años. En su totalidad, tienen nacionalidad argentina; mientras que la mitad posee residencia en CABA; y la otra mitad, en provincia de Buenos Aires.

En su mayoría, el nivel educativo alcanzado es primario incompleto; y su situación laboral, al momento de la sentencia, es desempleado.

En cuanto al tipo de delito, se observan similitudes en cuanto a la categoría de hurto y robo en grado de tentativa y alcanza la totalidad de las sentencias analizadas (es decir, delitos contra la propiedad).

En relación con el indicador de consumo histórico, puede observarse en la mayoría, casi en su totalidad,

que existe presencia de dicho indicador. Ahora bien, al analizar la presencia de toxicidad en el momento de la comisión del delito que se imputa, se puede observar en su mayoría la ausencia de dicha variable.

En la mayoría de las sentencias analizadas, el tratamiento por consumo problemático de sustancias se realiza a modo de sugerencia y se observa en una minoría, la indicación explícita de su realización, sin mencionar con claridad los objetivos de dicho tratamiento y sin hacer referencia al historial de consumo.

En su mayoría, los imputados son declarados reincidentes, o bien aparece la referencia a la reiterancia. Asimismo, se observa una marcada tendencia a la imposición de penas efectivas y, en menor medida, condicional y en suspenso y, en un caso, inimputabilidad.

En cuanto a la duración de la pena mayormente va de 3 a 6 meses, y en menor proporción 3 años.

En cuanto a los datos obtenidos sobre las pericias, surge que se tienen en cuenta a fin de realizar una pericia, tres ítems:

- 1- evaluación del interés legal (comisión del delito);
- 2- evaluación de los patrones de consumo, diferenciando consumos de consumos problemáticos o dependencia;
- 3- estudio de la personalidad y del tipo de sustancia en cuestión.

Así los informes periciales se traducen en una descripción detallada de los puntos solicitados, haciendo especial hincapié en cómo el abuso de sustancias incide fundamentalmente en la facultad volitiva, mermando o limitando el control de ella, hasta el punto de mermar la inhibición de la conducta cuando fuere necesario. De este modo, no se valoran en la pericia aspectos contextuales relacionados con la realidad social y económica y, en el mejor de los casos, son contempladas luego de la sentencia judicial.

En ocasiones, los delitos están relacionados con la producción y distribución de las sustancias, y no existen en los infractores cuadros clínicos de abuso o dependencia; otras veces, el delito se lleva a cabo bajo la influencia y efectos del consumo y, finalmente, también puede darse el caso en que el delito tenga como objetivo la obtención del dinero para poder seguir consumiendo.

Por lo antedicho, existe consenso en considerar lo complejo que resulta delimitar hasta qué punto la personalidad determina el inicio del consumo, o si es el consumo de drogas el que facilita la construcción de patrones de personalidad desadaptativos basados en rasgos comportamentales previos o, si dichos patrones de personalidad y el consumo de sustancias no presentan correlación alguna.

De acuerdo a los datos recogidos en la investigación, los jueces consideran que en las pericias se relevan indicadores de dependencia a las drogas que se trasladan del constructo clínico a la dimensión legal. Es decir, que los psicólogos forenses identifican

conductas resultantes de los Trastornos por consumo de sustancias psicoactivas que son determinantes en la comisión de delitos, información válida para lo jueves, quienes deberán valorar dicha conducta a la luz de las herramientas del derecho.

Entre los años 2017 y 2020, la determinación de las sentencias, en su mayoría realizadas a partir del procedimiento de juicio abreviado, incluyó en el análisis del problema fundamentos sociales, jurídicos, humanos, morales y psicológicos, consolidando una valoración que comprendía la inclusión de los resultados de las pericias psicológicas.

Más allá de que las mencionadas sentencias seleccionadas para la investigación, hayan comprendido o no información acerca de consumo de sustancias consumidas o bien en referencia a antecedentes históricos de consumo, uno de los denominadores comunes hallados es la vulnerabilidad social entendida como la condición de situación de calle sumada a un nivel básico de educación (primario incompleto) y situación laboral precaria o bien carente de empleo alguno. Cabe destacar, además, que no resultó predominante el delito de hurto, ya sea consumado o en grado de tentativa.

Paralelamente, destacamos la inclusión de los indicadores periciales como datos de valor en tanto permiten una comprensión más abarcativa y completa de cada persona involucrada en los ilícitos descritos y, por ende, permite proveer o bien construir incipientemente el marco contextual en el cual estas transgresiones pueden ser leídas de una

manera más integral, y no solamente como violación a la ley *in factum*.

En relación con la instancia de la realización de entrevistas a los jueces, diferidas realizadas mediante el envío por correo electrónico del guion de entrevista, o en tiempo real, a través de conexión por plataforma virtual, existieron dificultades para contar con la disponibilidad para realizar las entrevistas en tiempo y forma (solicitud a última momento de dos jueces de reprogramación de las entrevista entrevista por complicaciones de agenda; desistimiento de una jueza recomendando la entrevista se administre a un juez a más competente en tema).

En cuanto al análisis de las pericias, las exploraciones contaron con la anticipación de un primer momento de recolección de respuestas por escrita de una guía predeterminada de preguntas y, un segundo momento de entrevista personal a los peritos en tiempo real.

En cuanto a la selección de los profesionales peritos, consideramos en futuros estudios, considerar incorporar profesionales de distintas jurisdicciones de modo de poder propiciar una mayor representatividad de los enfoques metodológicos de pericia vigentes en nuestro país. En este sentido, y retomando la categoría de contexto y su relevancia, adquieren gran importancia las idiosincrasias lugareñas en cuanto modeladoras de la lente de observación del fenómeno peritado, las cuales a pesar de las diferencias metodológicas no dejan por fuera los entornos de la legalidad¹

¹ Si bien las pericias respetan la formalidad en sus presentaciones,

De acuerdo con los antecedentes teóricos en cuanto a constitución histórica, se ha concebido la pericia como un elemento de importancia decisiva para la justicia en el marco probatorio de delitos, considerando, principalmente, la necesidad de requerimiento de conocimientos técnicos puntuales y, a su vez, ajenos a los saberes específicos de los magistrados que atienden la causa penal determinada.

Como es sabido, el proceso penal da lugar a la “certeza positiva”, es decir, aquella fundada en pruebas y argumentada desde un procedimiento racional sobre la existencia/comisión de un delito y la consecuente culpabilidad del acusado/a, a lo cual seguirá la aplicación de la pena definida. A la luz de los conceptos desarrollados, este estudio ha contribuido a ampliar el campo de conocimiento y aplicación sobre el delito, el consumo problemático de drogas y la asociación entre ambas, revisando diversos enfoques.

Hemos profundizado sobre la reflexión de las herramientas que utiliza el proceso penal, pericias psicológicas contemplando estructura, metodologías y valoración que se realiza en el ámbito penal para la construcción de veredictos desde sus etapas iniciales y para decidir el destino de un infractor por delitos relacionado con consumo de sustancias psicoactivas.

A su vez, consideramos que, a partir de los resultados obtenidos, surge información útil para repensar

están sostenidas por representaciones sociales y sentidos locales sobre el fenómeno del consumo de sustancias .

prácticas y metodologías utilizadas en el ámbito de la Psicología Forense que incorporan los aportes de la Justicia Terapéutica y promueven la construcción de nuevas estructuras y métodos en todo el proceso de intervención penal.

Por último, hemos propuesto la conformación de respuestas alternativas al encarcelamiento, con propuestas de rehabilitación y generación de oportunidades para los infractores consumidores de sustancias bajo supervisión de la justicia penal, tal como lo describen los programas de Tribunales de Tratamiento de Drogas.

Alentamos la génesis de programas capaces de dar respuesta a los problemas presentes en un sistema penitenciario saturado e insuficiente que debe estar en grado de una respuesta eficaz a los delitos relacionados con drogas y la reincidencia de los mismos. A su vez, entendemos que el trabajo en red es la clave del éxito del sostenimiento de resultados positivos que permiten consolidar la inclusión social de los infractores.

Por último, finalizamos el informe mencionando las palabras de Mauricio Duce:

La evaluación pericial psicológica es un acto que implica indagar en busca de la verdad, articulada en los requerimientos procesales, procurando compatibilizar la verdad psicológica -que no necesariamente se corresponde con la verdad de la realidad- con la verdad jurídica, que tiene más de lo comprobable que de lo cierto. (p. 17)

Dichas palabras no dan por sentado el “reemplazo” de la opinión del psicólogo forense por sobre la decisión basada en la letra de la ley, pero sí acentúan la comprensión del acto pericial como complemento en la contextualización necesaria del hecho y del infractor en el marco de indicadores psicosociales. De hecho, en el Poder Judicial, la Pericia Psicológica ha ganado valor en cuanto a ser evidencia necesaria para el dictamen del juez, si bien aún resulta difícil poder mensurar con precisión la valoración de las pericias psicológicas en la elaboración de las sentencias por parte de los Jueces.

Referencias bibliográficas

Conde, F. y Arán, M. (2010). *Derecho penal, parte general*. (8ª edición). Tirant lo Blanch.

Osuna Carrillo-Albornoz, E. J. O. (2013). Imputabilidad y consumo de sustancias tóxicas: pericia psiquiátrico forense. *Revista española de drogodependencia* (2), 109-115.

Pedrero Pérez, E. J., y Segura López, I. (2003). Los trastornos de la personalidad en drogodependientes y su relación con la dificultad de manejo clínico. *Trastornos Adictivos*, 5(3), 229-240.

Observatorio Argentino de Drogas (2009). *Estudio Nacional sobre consumo de sustancias psicoactivas y su relación con la comisión de delitos en población privada de libertad*. Secretaría de programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/10/oad_2009._muerte_

relacionada_a consumo_de_drogas_analisis_de_necropsias.pdf
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/10/unodc_2010

Taylor, S. J. y Bodyan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

María Verónica Brasesco
Ph.D. en Psicología (Università di Bologna, Italia)
Investigadora en problemáticas asociadas con el consumo de sustancias psicoactivas
Académica en UMSA y otras universidades de Argentina y Uruguay
Coordinadora capítulo ISSUP Argentina
mvbrasesco@gmail.com

Roberto Canay
Ph.D. (Universidad del Salvador, Argentina)
Magíster en Salud Comunitaria (Università di Cagliari, Italia)
Director Capítulo ISSUP Argentina
Director Instituto Forum Vitae de la Obra Social Ferroviaria OSFE
Académico en Argentina y en universidades de América Latina
roberto_canay@yahoo.com.ar

Luz Leiva
Licenciada en Psicología
Diplomada en Asistencia y Prevención de la Drogodependencia

(Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Maestranda en Salud Mental Comunitaria
(UNLA, Buenos Aires, Argentina)
Académica USAL e Instituto Forum Vitae
de la Obra Social Ferroviaria OSFE
luzmarialeivapsi@gmail.com

Débora Rodríguez
Antropóloga (UBA)
Diplomada en Ciencias de la Criminalística
y la Criminología (IUPFA)
Maestranda en Antropología Social (UBA)
Perito Auxiliar de Justicia (UBA)
Docencia y tutorías en nivel universitario (UNSAM)
Debora.rodriguez81@gmail.com

**Inclusión: calidad de las trayectorias
educativas de personas con alteraciones
de la funciones intelectuales en nivel
superior.
Facilitadores y obstaculizadores de un
proceso en construcción**

*Inclusion: Quality of the Educational
Trajectories of People with Alterations
of Intellectual Functions at a Higher
Level. Facilitators and Hinderers of a
Process Under Construction*

*Por Gabriela Ricci, Andrés Febbraio, Constanza Biondi,
Nayla Quintana y Laura Cancio*

Resumen

El tema de esta investigación se centra en la accesibilidad de las personas con discapacidad intelectual al ámbito de la educación superior. Incluir los temas de discapacidad en la agenda de los ámbitos académicos superiores es un componente esencial para avanzar en la perspectiva de derechos y en la necesidad de habilitar espacios de inclusión educativos más allá de las instancias de aprendizaje de la educación formal obligatoria. Esto interpela a la enseñanza superior, sobre todo en relación con las personas con discapacidad. En estos espacios, el ejercicio de derechos requiere modificaciones políticas, estructurales y procedimentales que incluyen un cambio de perspectiva cultural. A partir de los marcos conceptuales que se plantean tanto en la Convención sobre los Derechos de las

Personas con Discapacidad como en las diferentes Clasificaciones Internacionales sobre Discapacidad, se intenta reflexionar sobre su aplicabilidad en el acceso a la educación terciaria/universitaria. La inclusión educativa a nivel superior implica el estudio del acceso a la universidad, la permanencia y el egreso. El acceso conlleva eliminar barreras arquitectónicas, comunicacionales y actitudinales para que las personas puedan circular en el contexto de las universidades. La permanencia implica la equidad de oportunidades y las medidas para favorecer el aprendizaje y la participación a través de lo que se denominan configuraciones de apoyo y/o estrategias. Finalmente, es importante estudiar qué sucede, cuando la persona con discapacidad intelectual termina su estudio, respecto de posibles prejuicios en relación con su ejercicio profesional.

Palabras clave: discapacidad intelectual, educación superior, derechos, facilitadores, obstaculizadores

Abstract

This research focuses on the accessibility of people with intellectual disabilities to higher education. Including disability issues on the agenda of higher academic spheres is a key component to advance the perspective of rights and the need to enable spaces for educational inclusion beyond the learning instances of mandatory formal education. This poses a challenge to higher education, especially regarding people with disabilities. In these spaces, the exercise of rights requires political, structural and procedural modifications that include a change of cultural perspective. Starting from the conceptual frameworks that arise both in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, as well as in the different International Classifications

on Disability, an attempt is made to reflect on their applicability in access to tertiary/university education. Educational inclusion at a higher level implies the study of access to university, permanence and graduation. Access entails removing architectural, communicational and attitudinal barriers so that people can circulate in universities. Permanence implies equal opportunities and measures to promote learning and participation, through what are called support configurations and/or strategies. Finally, the graduation that can lead to typical social prejudice towards people with disabilities, when they question their capacity for professional practice.

Keywords: *intellectual disability, higher education, rights, facilitators, hinderers*

Introducción

Hace cincuenta años la Ley Nirje inauguró una nueva perspectiva con respecto a las personas con discapacidad, consistente en lograr que las pautas y condiciones de la vida cotidiana sean tan próximas como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad (Polaino-Lorente, 1983). Sin embargo, la pregunta acerca de la accesibilidad de las personas con discapacidad a los diferentes niveles educativos sigue vigente.

El presente proyecto de investigación se enmarca en esta pregunta, desde una perspectiva de derechos y con el propósito de aportar conocimiento y profundizar espacios de inclusión educativos más allá de las instancias de aprendizaje de la educación formal obligatoria. A pesar de los reconocimientos y compromisos formales y normativos en vigencia;

cabe preguntarse de qué manera el ámbito educativo, en tanto entorno en el que circula la persona con discapacidad, favorece u obstaculiza los procesos de inclusión.

Dadas las recientes y escasas experiencias de personas con discapacidad intelectual incluidas en el nivel superior, se considera imprescindible gestar estudios que den cuenta cualitativamente de las trayectorias que allí se anudan para potenciar las acciones positivas y favorables, comprender los obstáculos, las dificultades y las resistencias y diseñar propuestas superadoras.

Pensar el tránsito de los estudiantes por el sistema educativo en términos de trayectorias permite analizarlo en la interrelación entre sujeto y contexto, ya que precisamente las características de estos contextos educativos pueden operar como barreras o facilitadores para el aprendizaje y la participación.

Teriggi (2009) piensa las trayectorias escolares inclusivas y propone cinco criterios de justicia en educación:

- Que todos y todas asistan a la escuela, y que ello sea en establecimientos donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo).
- Que se asegure a todos, una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza.

- Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros.
- Que no se produzcan condicionamientos sobre lo que los sujetos podrán seguir estudiando una vez que hayan finalizado un determinado nivel educativo.
- Que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella o cada vez que la educación, como bien social, se convierte en medio de dominación, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas situaciones y que permitan a quienes de otro modo las padecerían, disfrutar a pleno de su derecho a la educación.

Desde esta línea, la investigación persigue, desde una estrategia metodológica cualitativa de base empírica, describir las trayectorias educativas de personas con discapacidad intelectual en el nivel de educación superior (terciario y universitario) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; identificar y sistematizar las experiencias educativas en el nivel superior en curso o cursadas (interrumpidas o concluidas); describir, caracterizar y analizar las condiciones de acceso para personas con discapacidad intelectual, los factores que motivan y desmotivan la permanencia, y la vivencia subjetiva de la persona con discapacidad y su entorno próximo (familiar o el más inmediato que tenga) en relación con la trayectoria y la vivencia subjetiva de los actores pertenecientes a instituciones educativas de nivel superior en materia de inclusión.

Método y metodología

Preguntas de investigación

¿Las personas con discapacidad ingresan al nivel universitario y/o terciario?

¿Qué se requiere para que la participación de las personas con discapacidad sea real y efectiva en el nivel terciario/universitario?

¿Cómo se puede trabajar desde la universidad los valores y las actitudes positivas hacia las personas con discapacidad?

¿Cuáles son los dispositivos de apoyo que se tienen a nivel terciario/universitario para dar respuesta a la formación de personas con discapacidad?

¿Qué oportunidades y barreras identifican en su participación universitaria?

Objetivo general

Describir las trayectorias educativas de las personas con discapacidad intelectual en el nivel de educación superior (terciario y universitario) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos específicos

1. Identificar y sistematizar casos de personas con discapacidad intelectual con experiencias educativas en el nivel superior en curso o cursadas (interrumpidas o concluidas).

2. Indagar y describir las condiciones de acceso para personas con discapacidad intelectual al nivel superior de educación.
3. Identificar y caracterizar los factores que motivan y desmotivan la permanencia de personas con discapacidad intelectual al nivel superior de educación.
4. Explorar y describir la vivencia subjetiva de la persona con discapacidad y su entorno próximo (familiar o el más inmediato que tenga) en relación con la trayectoria educativa en el nivel superior.
5. Explorar y describir la vivencia subjetiva de los actores pertenecientes a instituciones educativas de nivel superior en relación con la inclusión de personas con discapacidad intelectual.

Método y tipo de estudio

La presente es una investigación cualitativa con base empírica. Según Vasilachis De Gialdino (2009), investigar desde una lógica cualitativa permite interpretar los hechos sociales a la luz de las significaciones que estos asumen para los propios actores.

En este caso particular, se intenta no sólo describir los mecanismos que facilitan u obturan el acceso y la permanencia al nivel superior de los jóvenes con discapacidad intelectual, sino también comprender cómo estos procesos son interpretados por los actores involucrados en ellos; comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia; explorar los

sentidos que subyacen a las prácticas que despliegan los sujetos.

La investigación cualitativa debe poner el énfasis en la interpretación de los fenómenos sociales en términos del sentido que los mismos actores acuerdan y el análisis de los procesos y los significados sociales. Hay que tener en cuenta que no pueden ser examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia.

La estrategia cualitativa permitirá acceder a los sentidos, las motivaciones, las percepciones de los propios actores, que es lo que es especialmente interesa en este estudio.

Elección y fundamentación de los instrumentos

En este marco, se utilizarán fundamentalmente dos técnicas de recolección de datos. Por un lado, se realizarán entrevistas semiestructuradas a diferentes actores involucrados en las trayectorias educativas de personas con discapacidad. Se contemplan aquí: personas con discapacidad intelectual, familiares de personas con discapacidad intelectual, profesionales tratantes de personas con discapacidad intelectual, docentes y personal de instituciones de nivel superior.

Estas entrevistas estarán basadas en una guía-modelo previamente elaborada a los fines de establecer a priori aquellos aspectos centrales que se abordarán en su transcurso. Sin embargo, el instrumento poseerá la flexibilidad necesaria como para poder capturar y profundizar aquellos emergentes no contemplados de antemano pero que, a los fines de los objetivos, sea

pertinente incorporar. La información proveniente de las entrevistas se constituirá en el insumo fundamental. No obstante, se complementará dicha información con observaciones participantes semiestructuradas realizadas en instituciones. El objetivo de las observaciones será captar la dinámica interaccional entre los sujetos a fin de poder profundizar el análisis; y se realizarán a partir de una guía-modelo previamente elaborada. También aquí se considera la posibilidad de emergentes que, en función de su pertinencia, serán contemplados e incorporados como insumos.

Sobre la base de la guía, se elaborarán crónicas de observación que serán oportunamente anexadas, junto con las desgrabaciones de las entrevistas, al estudio.

Como tercer complemento para el estudio, se analizarán datos provenientes de fuentes secundarias y documentos relevantes.

Se intentará acceder a datos estadísticos oficiales. El análisis de esta fuente permitirá acceder a un conocimiento más general acerca del tema de investigación. De este modo, se accederá a un panorama más amplio, de corte cuantitativo, que permitirá enmarcar el análisis de los casos singulares que se abordarán en las entrevistas.

La selección de las unidades de análisis para la realización de las entrevistas será intencionada, considerando la predisposición de las instituciones y sujetos a participar de la investigación.

No se considerará ninguna característica personal o biográfica para la selección de las unidades, más allá

de la recién mencionada, a fin de no generar ningún tipo de influencia, a través de la selección, en los resultados que se obtendrán. Por lo tanto, la muestra no será probabilística, sino intencional.

Obtención, composición y características de la muestra

El proceso de selección de los sujetos que se constituirán en unidades de análisis será desarrollado en paralelo a las primeras observaciones participantes en el campo para establecer un contacto previo y evaluar la viabilidad de la realización de las entrevistas.

Marco teórico

En línea con la perspectiva del modelo social, entendemos la discapacidad como una construcción social, cuya garantía de reproducción se encuentra más enraizada en el entorno que en las propias características personales (Booth y Ainscow, 2000).

Es decir, la discapacidad, en tanto fenómeno social, debe ser aprehendida en su multidimensionalidad, otorgando especial importancia a los factores del entorno que configuran restricciones discapacitantes para algunos sujetos y no para otros. La definición de discapacidad no va a estar dada por un real orgánico, sino por el código que lo determina como discapacitado o no (Silberkasten, 2014). Desde esta óptica, el análisis de los entornos por los que circulan las personas con discapacidad se vuelve ineludible.

Sabemos que, si bien el reconocimiento del derecho suele ser universal, su ejercicio es voluntario. Para que un sujeto pueda apropiarse de y ejercer determinado

derecho, deben presentarse ciertas condiciones por parte del entorno a la vez que poseer él ciertas herramientas que le permitan hacerlo.

La educación implica no sólo la adquisición de determinados contenidos curriculares, no sólo la adquisición de títulos que acreditan determinados saberes, no sólo la estadía más o menos sostenida en determinado establecimiento educativo. Implica también una transición a la vida adulta, implica la posibilidad de relacionarse con pares, la detección de intereses, el reconocimiento de necesidades, la ampliación de la orientación laboral, la promoción de la capacidad de definición de un proyecto de vida. Implica el desarrollo de todas las dimensiones de un sujeto (Blanco, 2007).

La inclusión de personas con discapacidad implica que puedan acceder a las oportunidades que brinda el sistema educativo para todas y todos; a una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de su persona y los habilite para el desempeño social y laboral; y a una formación ciudadana activa. Se trata de alcanzar una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades y el pleno ejercicio de sus derechos. Es por ello que el ámbito educativo continúa siendo un campo propicio para desarrollar investigaciones que den cuenta del estado de situación actual en materia de inclusión de personas con discapacidad (Ainscow, 2001).

Se torna ineludible considerar el marco legal vigente en nuestro país en la actualidad; pues en la letra de la ley se destaca un claro posicionamiento inclusivo.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378), en su artículo 24, se refiere a la necesidad de hacer efectivo el derecho a la educación para las personas con discapacidad, en igualdad de oportunidades con las demás, en todos los niveles del sistema. A través de su ratificación, nuestro país está obligado a desplegar acciones tendientes a garantizar el ejercicio de este derecho.

No obstante, los reconocimientos y compromisos formales y normativos en vigencia; cabe preguntarse de qué manera el ámbito educativo, en tanto entorno en el que circula la persona con discapacidad, favorece u obstaculiza los procesos de inclusión.

Tomaremos el nivel superior de educación como evidencia de lo que se construye en los niveles anteriores (inicial, primario y secundario), y como ámbito emergente en materia de inclusión. Dadas las recientes y escasas experiencias de personas con discapacidad intelectual incluidas en ese nivel, consideramos imprescindible gestar estudios que den cuenta cualitativamente de las trayectorias que allí se anudan para potenciar las acciones positivas y favorables, comprender los obstáculos, dificultades y resistencias, y diseñar propuestas superadoras.

Primeros resultados

Es importante aclarar que este proyecto se presentó en la Convocatoria 2019 del Instituto de Investigación del Museo Social Argentino. En los años 2020 y 2021, debido a la pandemia de la COVID-19, hubo que modificar los tiempos de la investigación. Sin embargo, se pudo continuar trabajando en diferentes acciones.

Entre los meses de noviembre de 2021 y mayo de 2022, el equipo de investigación llevó adelante las siguientes tareas:

-Se profundizó: la búsqueda, lectura, sistematización y análisis normativo y bibliográfico nacional e internacional, a los fines de ampliar el conocimiento y enriquecer el andamiaje conceptual.

-Se sostuvo: la clasificación y organización del corpus normativo y la bibliografía seleccionada con el fin de disponer del contenido legal y conceptual de manera operativa para el posterior análisis de datos.

Para este ordenamiento se utilizaron las siguientes categorías:

1. instrumentos normativos internacionales (vinculantes y no vinculantes);
2. instrumentos normativos nacionales (vinculantes y no vinculantes);
3. bibliografía referente a inclusión (a. en general; b. de personas con discapacidad; c. en el sistema educativo; d. en nivel superior);
4. bibliografía referente a trayectorias educativas;
5. bibliografía referente a condiciones de acceso y permanencia en sistema educativo;
6. bibliografía referente a barreras para la participación en el sistema educativo.

-Se trabajó en el proceso de operacionalización de variables: mediante un riguroso proceso de abordaje metodológico de los objetivos del estudio se realizó la operacionalización de la variable central, definiendo las dimensiones, subdimensiones e indicadores de análisis. Para ello, se analizaron profundamente distintas perspectivas teóricas, lo que permitió incorporar calidad, amplitud e integralidad al proceso de dimensionalización de la variable central y volverla operativa a través de la construcción de indicadores.

VARIABLE CENTRAL	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES		INDICADORES	
CALIDAD DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS	PRESENCIA	ACCESO		Motivación, expectativa, decisión del estudiante	
				Proceso institucional de ingreso	
				Normativas existentes	
		PERMANENCIA		Condiciones de permanencia	
				Obstaculizadores para la permanencia	
				Facilitadores para la permanencia	
		CONCLUSIÓN		Valoración de los actores	
				Resultados de cursada aprobación/desaprobación	
		CON PARES	Interacciones con fines sociales		Reconocimiento de pares
					Interacciones espontáneas
				Participación en eventos sociales	
	Interacciones con fines académicos			Interacciones espontáneas referidas a contenidos	
			Participación en instancias de trabajo grupal		

VARIABLE CENTRAL	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES		INDICADORES
	PARTICIPACIÓN	EN CLASES y MATERIAS	Modalidad durante las clases	Sin apoyo
				Con apoyo
			Modalidad En actividades domiciliarias	Sin apoyo
				Con apoyo
			Modalidad en instancias de evaluación	Sin apoyo
				Con apoyo
	EN COMUNIDAD		Participación en eventos extracurriculares de la vida académica	
	ENSEÑANZA	PROPUESTA CURRICULAR		Organización curricular
				Plan de estudios
				Perfil del egresado
				Nivel de Flexibilidad curricular
		ESTRATEGIAS Y MODALIDADES	Diversificación de la enseñanza	Disponibilidad de diferentes niveles de complejidad de las propuestas
				Diversidad en la presentación de la información
			Evaluación	Adaptaciones y Ajustes
		Instancias de retroalimentación		
		DISPOSICIÓN INSTITUCIONAL		Disponibilidad de recursos de apoyo institucionales
			Implementación de instancias de capacitación del equipo docente	
		Existencia de equipo de orientación		
		Disposición al trabajo cooperativo con equipos de apoyo externos		

	APRENDIZAJE			Motivación intrínseca del estudiante
				Nivel de autonomía
				Estilo de organización
				Metacognición
				Capacidad de autorregulación
				Transferencia de aprendizajes a otras áreas de la vida (académicas o no)
				Percepción y valoraciones respecto al alcance del perfil

-Se construyeron los instrumentos de recolección de información: a partir de la operacionalización de variables y la construcción de indicadores, en conjunto con el trabajo sobre la construcción del marco teórico, se comenzaron a desarrollar los instrumentos de recolección de información, mediante guías modelos para las entrevistas semiestructuradas. Se confeccionó la guía de entrevista para las unidades de análisis “estudiantes” y se encuentra en proceso de construcción la guía para las unidades de análisis “instituciones y profesores”.

-Se comenzó con el proceso de selección y listado de unidades de análisis: se realizaron las indagaciones iniciales en diversas instituciones de nivel superior con la finalidad de identificar posibles unidades de análisis (institucionales y personales). Aquí se presentó un concreto obstaculizador con las instituciones de gestión pública (ver apartado de obstaculizadores) a partir de la conclusión de la gestión de un funcionario que facilitaba el contacto con estas. Sin embargo, se logró avanzar en una primera delimitación con instituciones en su mayoría

privadas y con la detección de experiencias concretas que se configurarán como unidades de análisis.

Hasta el momento se relevaron 13 instituciones educativas con al menos un joven en proceso de inclusión y estudio:

- 5 universidades (cuatro privadas y una pública);
- 10 terciarios (privados);
- para la mayoría de las instituciones es la primera vez que tienen un estudiante con discapacidad;
- solo una institución ya tiene dos graduados con discapacidad y más de un joven actualmente estudiando carrera terciaria.

Las carreras seguidas son:

- Teología
- Diseño Gráfico
- Periodismo Deportivo
- Arte y Animación para Videojuegos
- Tecnicatura Superior en Periodismo con Orientación en Deportes
- Tecnicatura en Gestión y Tecnología Ferroviaria
- Tecnicatura en Tiempo Libre y Recreación
- Licenciatura en Humanidades y Ciencias Sociales
- Periodismo Deportivo
- Psicopedagogía
- Profesorado de Nivel Inicial
- Organización de Eventos
- Economía

Se confeccionaron las cartas de contactos institucionales y comienzo de comunicaciones: se confeccionaron las cartas de contacto, presentación y solicitud de

aceptación de colaboración en el proyecto, destinadas a las instituciones seleccionadas. Estas comenzaron a enviarse hacia final de 2019; interrumpiéndose el contacto durante el período estival de receso; con proyección de retomarlo a mediados de marzo de 2020. Sin embargo, en el marco del Decreto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio ordenado por el DNU 297/20 en virtud de la pandemia por COVID-19 y la consecuente interrupción de clases presenciales en todos los institutos educativos del país, desde el equipo se resolvió posponer los contactos. Se pudieron retomar a partir de mediados del año 2022.

Primeras conclusiones

Hasta el momento se pueden concluir los siguientes facilitadores y obstaculizadores:

-Facilitadores del proceso de avance

1. Disponibilidad y organización del equipo de trabajo
2. Disponibilidad de herramientas tecnológicas para la búsqueda de bibliografía
3. Disponibilidad y consentimiento de unidades de análisis para participar de la investigación
4. Facilitadores con las instituciones educativas privadas

-Obstaculizadores del proceso de avance

1. Complejizaciones por Aislamiento y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio por Pandemia

COVID-19, que se están superando, lo que permitió tener contacto con 20 instituciones donde volvieron a participar alumnos con discapacidad intelectual (alteraciones intelectuales).

2. Complejizaciones con contactos en instituciones de nivel superior de gestión pública, que aún se mantienen.

Proyección de finalización

Se proyecta completar los contactos institucionales y personales con las unidades de análisis seleccionadas para la pronta ejecución de la etapa de recolección de datos mediante la realización de entrevistas y para la ejecución de observaciones.

Asimismo, se está trabajando para concluir el proceso de sistematización de información y análisis de datos para la confección de informes finales.

Se considera que para comienzos de 2024 habrá concluido la investigación.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea Editorial.

Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, revista electrónica de educación* (29) 19-27. <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión*.

Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Ediciones Unesco.

Ley N° 26.378 (2008) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Asamblea General de las Naciones Unidas.

Polaino-Lorente, A. (1983). Las cuatro últimas décadas de Educación Especial en España. *Revista Española de Pedagogía*, 215-246.

Silberkasten, M. (2014). *La construcción imaginaria de la discapacidad* (2da ed. ampliada). Topía Editorial.

Terrigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares.* Centro Nacional Información Documental Educativa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa.

Graciela Ricci

Lic. en Fonoaudiología (UMSA)

Magister en Pedagogía Especializada (UPAEP, México)

Cofundadora y actual presidenta de ADEEI

Presidenta Honoraria de CASAIE

Representante en Argentina de la Red Internacional

de Investigadores y Participantes sobre Integración

Educativa (México)

gracielaricci@adeei.org.ar

Andrés Febbraio

Doctor en Psicología

Jefe Departamento de Evaluación Psicológica,

Facultad de Ciencias Humanas (UMSA)
Profesor Titular de Psicodiagnóstico de Adultos y
Gerontes, Facultad de Ciencias Humanas (UMSA)
Profesor Adjunto a cargo de Teoría y Técnica de
Exploración y Diagnóstico Psicológico,
Facultad de Psicología (UBA)
Miembro de la Comisión evaluadora de la Revista ACTA
Psiquiatría y Psicología Latinoamérica.
Investigador UBACyT
andresfebbraio@hotmail.com

Constanza Biondi
Lic. en Psicopedagogía especializada
en Reeducción (Universidad Caece)
Diplomada en Inclusión Educativa "Escuelas Inclusivas:
enseñar y aprender en la diversidad" (Centro de Altos
Estudios Universitarios de la OEA)
Máster en Educación Inclusiva para Niños y
Adolescentes en Riesgo de Exclusión Social (Universidad
Cardenal Herrera, Valencia)
Miembro de Equipo Técnico Interdisciplinario
ADEEI escolar
Directora del CREES
(Departamento de Capacitación ADEE)
cbiondi@adeei.org.ar

Nayla Quintana
Lic. en Trabajo Social (UBA)
Diplomada en Pedagogías de las Diferencias (FLACSO)
Diplomada en Discapacidad
como categoría social y política (UBA)
Directora del Área de Inclusión Social de ADEEI
Integrante de Equipo Técnico Interdisciplinario del Área
de Inclusión Escolar de ADEEI
nquintana@adeei.org.ar

Laura Cancio
Lic. en Psicología (UMSA)
Psicopedagoga y docente
Maestría en Educación Inclusiva
(CEU, Valencia, España)
Diplomada en Liderazgo Educativo (Unesco)
Directora ADEEI escolar
lcancio@adeei.org.ar

Educación emocional en educación inicial con niños de 3 a 4 años

Emotional Education in Initial Education With Children Aged 3 to 4

Por Sandra Mariel Grossi, Claudia Elena Díaz, Cecilia Pérez Varela, Natalia Campoya y Karina Sosa

Resumen

Se presentan los resultados finales de una investigación que pretende mostrar, de un modo empírico, cómo identifican y expresan sentimientos y emociones los niños de 3 a 4 años de ambos géneros, analizando la influencia en el reconocimiento de las emociones, en relación con sus habilidades sociales. Asimismo, analizamos, la utilización sistemática de estrategias de educación emocional mejora las habilidades o competencias. En este estudio, se entiende el concepto de “competencia” como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). En relación con las competencias emocionales, se tomaron las cinco dimensiones básicas que desarrollaron Salovey y Sluyter (1997): cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Finalmente, se considera la educación emocional tanto como un proceso educativo que potencia el desarrollo de las competencias emocionales como elemento del desarrollo integral de las personas que brinda herramientas para la regulación emocional, en pos del beneficio social.

Palabras clave: primera infancia, educación emocional, habilidades sociales

Abstract:

The final results of a research that aims to show, in an empirical way, how 3- to 4-year-old children of both genders identify and express feelings and emotions are presented, analyzing their influence in relation to their social skills and whether the systematic use of Emotional education strategies improve these skills or competencies. In this study, the concept of competence is understood as the ability to adequately mobilize a set of knowledge, skills and attitudes necessary to carry out diverse activities with certain degree of quality and effectiveness (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda 2007). In relation to emotional competencies, the five basic dimensions developed by Salovey and Sluyter (1997) were taken: cooperation, assertiveness, responsibility, empathy and self-control. Finally, emotional education is considered as an educational process that enhances the development of emotional competencies, as an element of the comprehensive development of people that provides tools for emotional regulation, for social benefit.

Keywords: *early childhood, emotional education, social skills*

Fecha de recepción: 29-08-2023

Fecha de aceptación: 27-09-2023

El objetivo general de la investigación, cuyos resultados finales presenta este artículo, buscó comprobar si los niños de 3 años pueden identificar las cuatro emociones básicas en ellos mismos y en los otros, Asimismo, busca determinar si el manejo

de estas emociones mejora luego de actividades de educación específica. De igual modo, se buscó determinar si esto repercute en un manejo adecuado de las habilidades sociales.

Con este fin se propusieron los siguientes objetivos específicos:

1. determinar si los niños de 3 años identifican las cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo, en ellos mismos y en los demás;
2. explicitar si el manejo de las emociones mejora después del trabajo con actividades específicas de educación emocional;
3. analizar si el reconocimiento de las emociones repercute en las habilidades sociales.

La hipótesis de la investigación consideró que, tras el programa de trabajo, los niños/as mejoran su capacidad para identificar sus emociones y la de los demás, y enriquecen su autocontrol y habilidades sociales.

Se trabajó con una metodología cualitativa y se realizó un tipo de estudio descriptivo.

Con respecto a la obtención, composición y características de la muestra, se trató de una muestra de niños de ambos géneros, **de entre 3 y 4 años**, concurrentes a centros de desarrollo infantil. La población de estudio comprendió 37 niños, con un tipo de muestra no probabilística.

Los factores de inclusión fueron los siguientes:

- niños concurrentes a centros de desarrollo infantil;
- niños sin diagnósticos de problemas de aprendizajes;
- niños sin diagnósticos psiquiátricos.

Se realizaron reuniones con los adultos responsables de los niños/as para obtener su consentimiento voluntario e informado.

Desarrollo del proceso de la propuesta de enseñanza-aprendizaje

El desarrollo del proceso de la propuesta de enseñanza-aprendizaje se conformó de la siguiente manera:

Plan de educación emocional

Se realizó semanalmente a cargo del equipo de investigación. Duración: 45 minutos. Hubo tres primeros encuentros para poder establecer vínculo positivo con los niños/as. La secuencia tuvo una duración de tres meses.

Trabajo con las familias

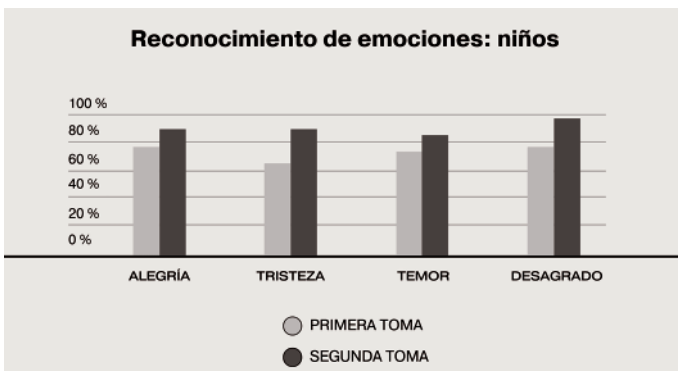
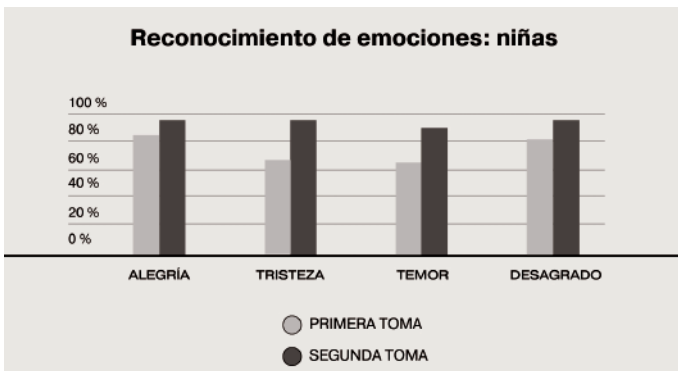
La metodología utilizada fue participativa, esto permitió generar un espacio en el que la discusión y el diálogo posibilitaron conocer nuevas formas de gestionar y comprender a los niños/as. Se permitió que las familias compartieran sus inquietudes con el resto de los participantes desde diferentes perspectivas.

Trabajo con el equipo docente y no docente

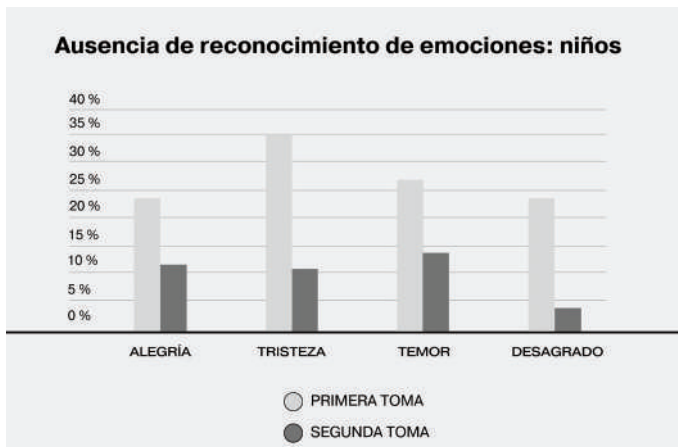
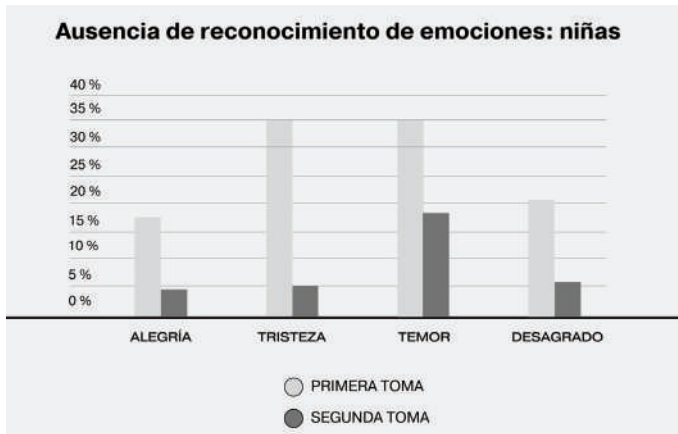
Se generó un recorrido grupal previo relacionado con la reflexión acerca de las propias prácticas. Se utilizaron técnicas holísticas que nos desplazaran como equipo de trabajo del núcleo predominantemente reflexivo y nos llevaran a poner en juego nuestra construcción subjetiva en su totalidad.

Desarrollo y resultados finales

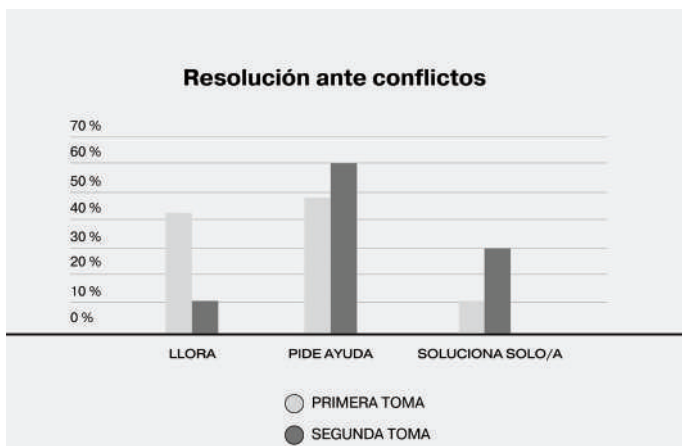
Cuadros comparativos



Como puede advertirse, aumenta el reconocimiento de emociones luego del plan de educación emocional, tanto en niñas como en niños.



Como puede advertirse, disminuye la ausencia de reconocimiento de emociones luego del plan de educación emocional, tanto en niñas como en niños.



Se advierte una clara diferencia a partir de las estrategias de educación emocional en las competencias y habilidades de los niños para resolver conflictos.

Observaciones

De los resultados obtenidos, se puede inferir que, antes de la aplicación de estrategias de educación emocional, algunos niños/as, entre un 17 % y 35 % de la muestra, no reconocían las distintas emociones. Según lo observado, aquellos que las reconocían tenían dificultades para reaccionar operativamente ante situaciones conflictivas. Como se pudo determinar, un 42 % reaccionaba con llanto.

Con la aplicación del plan de educación emocional, se compararon resultados y se encontró que, al finalizar el año, solo algunos niños/as, entre un 3 y 11 %, continuaban sin reconocer las distintas emociones. En cambio, un 60 % de niños que ahora reconocen las emociones pueden, según lo observado, reaccionar operativamente ante situaciones conflictivas.

Por lo cual, comparativamente, ha aumentado la capacidad de reconocimiento de las emociones y se han logrado respuestas más asertivas ante los conflictos sin recurrir al llanto.

Reflexiones finales

Al comparar los resultados antes y después de la aplicación del plan de educación emocional, se observan mejoras en los aspectos emocionales evaluados. Por tanto, los objetivos se han cumplido, y se ha logrado que los niños y niñas pudieran identificar las cuatro emociones básicas en ellos mismos y los otros, además de mejorar su manejo. Es decir, se observan mejoras en la inteligencia interpersonal. Según Skliar (2017), el jardín debe intentar ser un ambiente narrativo, no tan invadido por el dominio formal escolar, donde se pueda hablar de experiencias distintas, de tiempos más libres, de tareas escolares menos estructuradas y más lúdicas. En este sentido, el equipo de investigación considera que el jardín maternal es el mejor lugar para comenzar con la educación emocional y esta investigación trabaja para aportar datos empíricos a lo afirmado.

Se puede concluir que trabajar la educación emocional en salas de 3 años favorece la adquisición de habilidades socioemocionales y la creación de un clima positivo en el aula. Se fomenta la capacidad de percibir, identificar, nombrar y comprender sentimientos propios y de los demás, favoreciendo las relaciones sociales y permitiendo que los niños/as puedan desenvolverse en la sociedad. Es necesario destacar el control y la regulación de las emociones como los objetivos más complejos de adquirir. Por

ello, se debe seguir trabajando y hacer hincapié en estos aspectos. No obstante, cabe señalar que se observa una mejora notable en la inteligencia emocional general de los niños/as.

Referencias bibliográficas

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Salovey, P., & Sluyter, D. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Basic Books.

Skliar, C. (2017). *Escribir tan solos*. Mármara.

Sandra Mariel Grossi
Licenciada en Psicología (UBA)
Profesora en Educación Superior y Media en Psicología (UBA)
Especialización en urgencias y violencia familiar
(Hospital Psiquiátrico Borda)
Docente titular de Desarrollo Neurocognitivo de 0 a 3
años, Posgrado en Atención Temprana (UMSA)
Coordinadora General Programa
Centros de Desarrollo Infantil, GCBA
smg_tn@yahoo.com.ar

Claudia Elena Díaz
Licenciada en Psicopedagogía (UCAECE)
Ciclo de formación general Licenciatura en Psicología (UBA)
Posgrado Universitario de Autismo y Trastornos
del Neurodesarrollo (Universidad Favaloro)
Diplomatura Internacional en Neurociencia Cognitiva

*Aplicada a la Educación (BINCA/UMSA)
Docente de Psicología Educacional (UMSA) y de
Desarrollo Neurocognitivo de 0 a 3 años, Posgrado en
Atención Temprana (UMSA).
claudiaediaz05@gmail.com*

*Natalia Campoya
Licenciada en Psicología (UAI)
Especialista en docencia universitaria
Profesora adjunta en la PPS Educacional,
Facultad de Psicología (UMSA)
Profesora adjunta en Psicología Educacional,
Facultad de Psicología (UMSA)
Docente en Clínica de Niños, Niñas y Adolescentes,
Facultad de Psicología (UFLO)
ncampoya@gmail.com*

*Cecilia Pérez Varela
Lic. en Psicopedagogía (UFLO)
Especialista en docencia
en instituciones universitarias (UAI)
Psicopedagoga en Programa Cedi
(Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)
mcperezvarela@gmail.com*

*Silvana Karina Sosa
Profesora de Nivel Preescolar
(Escuela Normal Nacional Superior
Próspero G. Alemandri)
Especialización Docente Nivel Superior
en Educación Maternal (Instituto Superior de
Formación Docente N 100 Próspero G. Alemandri)
Supervisora de Centros de Primera Infancia DGDlYA
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
silvanakarinasosa1234@gmail.com*

**TRABAJOS DE
INTEGRACIÓN FINAL
DE GRADO**

**LICENCIATURA
EN PSICOLOGÍA**

UMSA

El uso de Instagram y la imagen corporal de las mujeres en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

The Use of Instagram and the Body Image of Women in the Autonomous City of Buenos Aires

Por Paula De León

Resumen

Instagram es una red social donde sus usuarios publican imágenes propias con la posibilidad de seguir a otras cuentas y/o ser seguidas. En las cuentas donde se ven fotografías de mujeres, suelen exhibirse figuras corporales mayormente con cinturas delgadas, siluetas tonificadas, curvas pronunciadas o con intervenciones quirúrgicas. Al ser las mujeres las más vulnerables al surgimiento de conflictos psicológicos relacionados con la autopercepción corporal, el riesgo se presenta en cómo estas las podrían autopercepcionar. A raíz de esta problemática, la presente investigación intenta explorar la influencia de Instagram en la autopercepción de la imagen corporal de las mujeres de entre 18 y 25 años de edad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello se utilizó como instrumento de exploración, el cuestionario traducido Body Shape Questionnaire. Como resultado, se obtuvo que la mayoría de las mujeres posee insatisfacción sobre la propia imagen corporal en niveles leve, moderado y extremo por sobre la cantidad que está satisfecha con su propia imagen corporal; la mayoría compara su propia

imagen corporal con la de otras mujeres, y algunas de ellas señalaron reflexiones negativas en los comentarios sobre el uso de la red social Instagram y el vínculo con la propia imagen corporal.

Palabras clave: imagen corporal, autopercepción, mujeres, Instagram, red social

Abstract

Instagram is a social network where users publish their own images and can follow and be followed. In the accounts where women's photos are displayed, the figures are usually those of thin waists, toned silhouettes, pronounced curves, and surgical interventions. As women are the most vulnerable to the emergence of psychological conflicts related to body image, there is a risk in how they might perceive themselves. As a result of this problem, this research attempts to explore the influence of Instagram on the self-perception of body image among women between the ages of 18 and 25 in the Autonomous City of Buenos Aires. For this purpose, the translated Body Shape Questionnaire was used as a research tool. As a result, it was found that the majority of women has mild, moderate and extreme levels of dissatisfaction with their own body image; the majority compares their own body image with that of other women, and some of them pointed out negative reflections in the comments on the use of the social network Instagram and the link with their own body image.

Keywords: *body image, self-perception, women, Instagram*

Introducción

Una de las redes sociales más utilizadas en la actualidad es Instagram. Su uso consiste en subir a un perfil personal fotos, historias, seguir cuentas de otros usuarios mutuamente, y esto da la posibilidad de establecer vínculos de manera virtual, ya que es posible observar las imágenes que otros suben y ser observados.

Las mujeres, a lo largo de la historia y en diferentes contextos socioculturales hasta hoy, se encuentran afectadas a la hora de exponer su imagen corporal. Diversos juicios se aplican sobre sus cuerpos, y existen estereotipos que en muchos casos los estigmatizan socialmente.

Existen perfiles de usuarias llamadas influencers y también perfiles de mujeres famosas que cuentan con una gran cantidad de seguidores. Las usuarias, a través de las autofotografías que suben a su perfil, marcan ciertas tendencias en los estereotipos corporales exhibidos. A su vez, muestran tendencias de moda que van desde la vestimenta y accesorios hasta poses corporales. De esta manera, las mujeres perciben a través de esta red que, para obtener una mayor visibilidad e interacción en su cuenta de Instagram, su imagen corporal debe poseer ciertas características; y el riesgo se encuentra en la manera en las que ellas podrían percibir su propia imagen corporal.

Por este motivo, la Psicología debe lograr ahondar en la problemática y explicar cuáles son las posibles acciones para la prevención de la aparición de

trastornos en las adultas emergentes. Se considera que, desde la psicología cognitiva, se pueden brindar herramientas sólidas para la comprensión de los fenómenos que aquí se analizan.

Metodología

Objetivo general

Indagar la influencia del uso de Instagram en la percepción de la imagen corporal en mujeres de entre 18 y 25 años de edad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Tipos de estudio

El enfoque de la investigación es cuantitativo-cualitativo. Se trata de un estudio de carácter exploratorio y descriptivo. El objetivo es ampliar información sobre un tema poco estudiado o novedoso, así como describir los fenómenos y sus respectivos componentes (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Muestra

La población se compuso de mujeres argentinas, de entre 18 y 25 años de edad, residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La muestra es no probabilística o dirigida y de participación voluntaria. La selección de participantes es intencional y no tuvo como fin la generalización en términos de probabilidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Técnica e instrumentos

Se utilizó el test BSQ (Body Shape Questionnaire) que permite conocer el nivel de insatisfacción respecto a la propia imagen corporal de las participantes. Se incorporó, para esta investigación, al final del cuestionario un espacio libre para que las participantes pudieran dejar un comentario escrito acerca de las repercusiones al responder el test; y esta información de carácter cualitativo permitió profundizar en la temática.

De acuerdo con el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina, las mujeres encuestadas participaron voluntariamente de la investigación y tuvieron la libertad de avanzar o retirarse de la investigación cuando así lo desearan.

El Body Shape Questionnaire (BSQ) fue desarrollado frente a la ausencia de una herramienta capaz de medir la satisfacción sobre la forma del cuerpo, por las preocupaciones en casos de anorexia y bulimia nerviosas en las jóvenes mujeres occidentales (Cooper y Fairburn, 1987). El mismo consta de 34 preguntas en total, con la posibilidad de responder en cada una entre las siguientes seis opciones: “Nunca”, “Es raro”, “A veces”, “A menudo”, “Muy a menudo” y “Siempre”, para indagar si el nivel de insatisfacción corporal que poseen las participantes es nulo, leve, moderado o extremo.

El cuestionario utilizado fue previamente validado en Argentina, entre las instituciones CONICET y UADE, con el objetivo de describir las propiedades psicométricas y estructurales del test (Nieri, 2020).

Recolección de datos

La cantidad de personas que ingresaron al link previamente compartido por redes sociales para responder el cuestionario pertinente fueron 46, de las cuales sólo 33 pertenecen a la muestra, ya que 13 no han avanzado a responder el test de acuerdo con los criterios de inclusión-exclusión y/o la aceptación del consentimiento para participar anónimamente en la correspondiente encuesta con fines investigativos.

Procesamiento de datos

Para el procesamiento de información cuantitativa, se realizó un análisis exploratorio descriptivo, se examinaron los fenómenos presentes en la investigación y se expresaron las características específicas de dichos fenómenos en las participantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2014).

Las respuestas de las participantes que brindó información cualitativa se analizaron por el contenido de su discurso desde un marco de incertidumbre, incorporando y analizando los datos que fueron emergentes -datos que no son previos-, interesantes y que apunten a responder la pregunta (Santander, 2011).

Análisis exploratorio descriptivo

El puntaje con el que se obtiene el resultado de cada test BSQ corresponde a cada una de las siguientes respuestas posibles: "Nunca" 1 punto, "Es raro" 2 puntos, "A veces" 3 puntos, "A menudo" 4 puntos,

“Muy a menudo” 5 puntos, “Siempre” 6 puntos. La suma del puntaje total obtenido de las respuestas de cada muestra individual arroja el resultado que corresponde al nivel de preocupación que presenta cada participante sobre su imagen corporal. Si el puntaje total es menor a 81 puntos, la participante no presenta preocupación sobre su imagen corporal; entre 81 y 110 puntos presenta una leve preocupación; entre 111 y 140 una moderada preocupación; y, si es mayor a 140, presenta una preocupación extrema.

Análisis del contenido del discurso

Los aportes escritos por las participantes en el campo libre y opcional que figuraba hacia el final de la encuesta dan la posibilidad de añadir un comentario sobre qué les pareció haber realizado el test. Estos comentarios fueron analizados en tanto a su contenido discursivo.

Marco teórico

Mujeres

Esta investigación comprende principalmente el aporte de Arnett, quien describe una adultez emergente, como el período entre los 18 y 25 años. Esta se encuentra como una etapa previa a la edad adulta joven, posterior a la adolescencia; y reconoce comportamientos, identificaciones socioculturales que coinciden con las de los adolescentes. También se identifican similitudes en problemáticas y conductas de riesgo entre las adolescentes y adultas emergentes, como el consumo de alcohol y sustancias, la depresión o un bajo estado anímico, preocupaciones

por la imagen corporal que, en algunos casos, se acompaña de trastornos de la conducta alimentaria (Arnett, 2008).

Imagen corporal

Cash y Pruzinsky consideran que la imagen corporal implica, perceptualmente, imágenes y valoraciones del tamaño y la forma de varios aspectos del cuerpo. Cognitivamente, supone una focalización de la atención en el cuerpo y autoafirmaciones inherentes al proceso, creencias asociadas al cuerpo y a la experiencia corporal. Emocionalmente, involucra experiencias de placer/displacer, satisfacción/insatisfacción y otros correlatos emocionales ligados a la apariencia externa (Cash y Pruzinsky, citados en Gallego del Castillo, 2010).

Red social

Puede definirse una red social como una estructura compuesta por un conjunto de actores que se relacionan entre sí, existiendo un límite o, en otras palabras, criterio que determina el modo de pertenencia de dicho actor a la red (Aguirre, 2011). En una red social, se da una interacción simbólica, y es una práctica colectiva en la cual las personas allí atribuyen significados entre sí y también a las situaciones (Domenech Argemi y Vayreda, 2007).

Tiempo dedicado al consumo de redes sociales

De acuerdo con la encuesta de consumo de medios y tecnología del Observatorio de Medios y Entretenimiento en la Universidad Argentina de

la Empresa (UADE) realizada a argentinos con un sesgo en AMBA, en la que cabe resaltar que la edad promedio de los participantes es de 28 años, más del 75 % son millennials y el 60 % son mujeres, a partir de las respuestas se dedujo que pasan 15 horas diarias en actividades relacionadas con medios y tecnologías, de las cuales 5 horas y 6 minutos son dedicadas a redes sociales (O’Gorman y Giorgi, 2022). Las primeras tres redes sociales con mayor frecuencia de uso, en orden de mayor a menor frecuencia, fueron WhatsApp, seguido por Instagram y Twitter (O’Gorman y Giorgi, 2022).

Instagram

Instagram es una red social y plataforma de compartición de fotografías activa desde el año 2010, donde cada usuario puede subir fotos y también videos a Internet, con la posibilidad de conectar su cuenta a otras redes sociales (Ramos, 2013).

Teoría del aprendizaje social

Esta investigación se realiza desde el enfoque de la psicología cognitiva, especialmente desde la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, donde se postula que el aprendizaje humano se da en un entorno social, que es asociativo y que condiciona la conducta (Bandura, 1977).

El autor explora la conducta infantil, ya que considera que las experiencias de aprendizaje en la niñez moldean y mantienen pautas de conducta a lo largo de la vida, con algunas modificaciones posteriores (Bandura, 1974). Bandura también distingue tres

fuentes principales del comportamiento agresivo dentro de una sociedad moderna: el primero, el núcleo familiar; el segundo, la subcultura; y el tercero es el simbólico, proporcionado por los medios masivos de comunicación (Bandura, 1973). El último, el modelado simbólico, se da a través de, por ejemplo, la televisión, entre otros medios de comunicación, la cual puede influenciar el aprendizaje social y el comportamiento en situaciones que no alcanza la experiencia directa con la familia o la comunidad (Bandura, 1973).

En el estudio del aprendizaje imitativo de la conducta se pudo observar que si el acto es reforzado positiva o negativamente -castigo- lleva correspondientemente a un aumento o a una reducción de probabilidad en la respuesta, condicionamiento que denomina como refuerzo vicario (Bandura 1974).

Bandura plantea que el aprendizaje es mediado por la observación y a través de los procesos cognitivos de la atención, retención, reproducción; la motivación, vinculada con la voluntad propia para su ejecución, que está en constante feedback con el ambiente, es mediada por otras personas (Bandura, 1977). Este aprendizaje, está determinado por la relación entre tres factores: los ambientales, los personales (cognitivos, afectivos y biológicos) y los de la conducta (Bandura, 1986).

Dentro del marco de la teoría cognitiva social, la realidad se comprende como un constructo social en la cual el Yo y la sociedad se influyen recíproca y bidireccionalmente, y se da un modelado abstracto de la conducta (Bandura, 2001). Desde esta perspectiva,

se destacan aspectos, más precisamente, capacidades cognitivas humanas, entre ellas la simbolizadora, de autorregulación, de autorreflexión y vicaria (Bandura, 2001). Esta concepción aclara que el aprendizaje social no se da siempre por imitación, sino que implica reglas subyacentes al comportamiento y rigen los juicios y las acciones (Bandura, 2019).

Resultados

Distribución etaria de la muestra respecto al nivel de insatisfacción corporal

Los gráficos que se presentan a continuación exponen la relación entre la distribución etaria, la cantidad de respuestas y los niveles moderado y extremo de insatisfacción respecto a su propia imagen corporal.

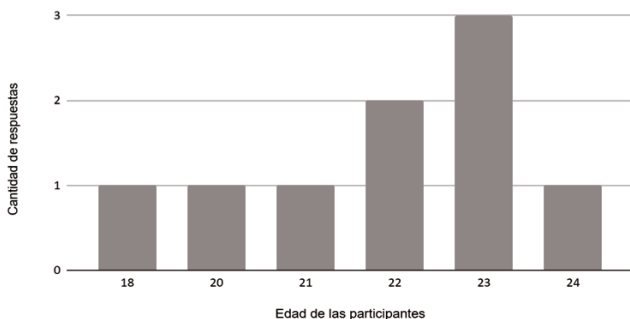


Figura 1. La cantidad de respuestas realizadas por las participantes que presentan una moderada insatisfacción corporal acorde a sus respectivas edades.

La mayoría de las participantes que presenta una insatisfacción corporal moderada tienen 23 años

seguidas por las que tienen 22 años.

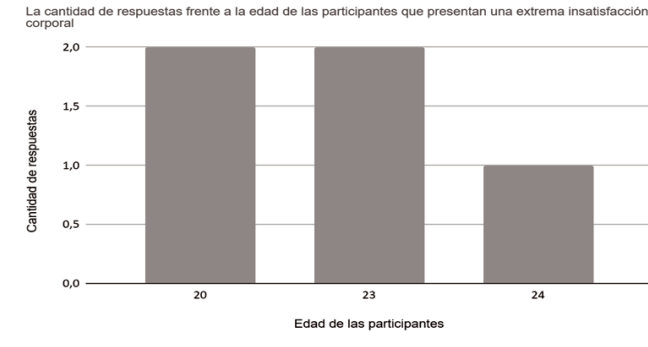


Figura 2. La cantidad de respuestas realizadas por las participantes que presentan una extrema insatisfacción corporal acorde a sus respectivas edades.

Dentro de las participantes que presentan una extrema insatisfacción sobre su imagen corporal, la mayoría tiene 20 años y, en igual proporción, 23 años.

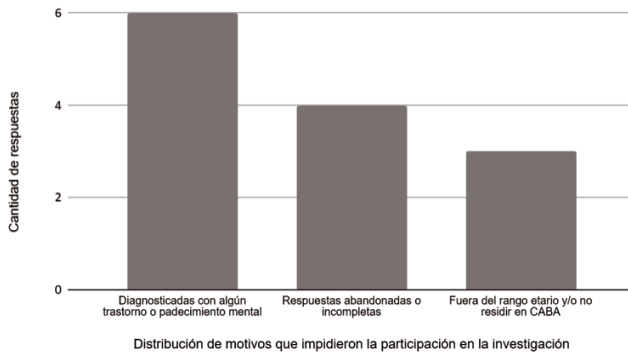


Figura 3. La cantidad de respuestas realizadas por las participantes acorde a la distribución de los motivos que impidieron la participación en esta investigación.

Las respuestas de las jóvenes que, por los criterios de inclusión-exclusión, no se tomaron dentro de los resultados de esta indagación se debió a que las jóvenes fueron diagnosticadas con algún trastorno o padecimiento mental y, en menor medida, por haber abandonado el cuestionario, por no pertenecer al rango etario o por no residir en CABA.

Nivel de insatisfacción respecto a la propia imagen corporal y comparación con otras imágenes corporales en mujeres

Insatisfacción respecto a la propia imagen corporal en mujeres

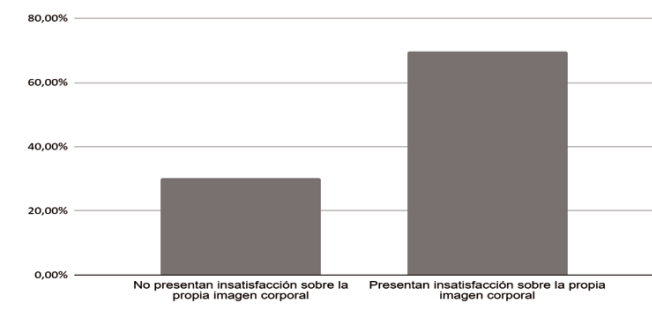


Figura 4. Porcentaje de las participantes que no presentan insatisfacción sobre la propia imagen corporal frente al porcentaje de participantes que presentan insatisfacción por sobre la imagen corporal.

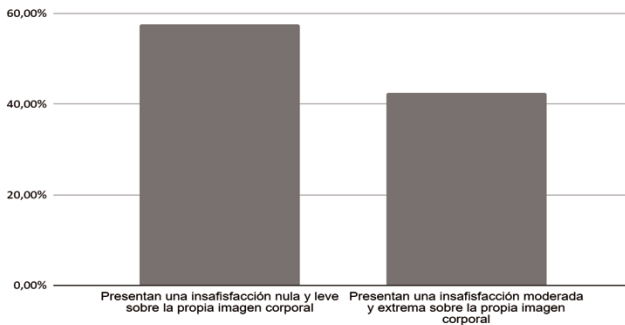


Figura 5. Porcentaje de las participantes que presentan una insatisfacción nula y leve sobre la propia imagen corporal frente al porcentaje de participantes que presentan una insatisfacción moderada y extrema sobre la imagen corporal.

El 30,30 % no presenta insatisfacción respecto a su propia imagen corporal, el 27,27 % muestra una leve insatisfacción, otro 27,27 % presenta una insatisfacción moderada; y el 15,15 % posee una insatisfacción extrema.

Mientras que el 30,30 % no presenta insatisfacción sobre la imagen corporal, el 69,70 % del total exhibe cierta insatisfacción, en diferentes niveles de moderación. El 57,57 % de participantes manifiestan una preocupación nula y leve respecto a su propia imagen corporal mientras que el 42,42 % se compone por quienes exponen una preocupación moderada y extrema.

Comparación de la propia imagen corporal de las mujeres respecto a la observación de las imágenes corporales de otras mujeres

En la pregunta que indaga si las participantes se han fijado en las figuras de otras jóvenes y si se han

comparado con ellas desfavorablemente, ninguna joven ha respondido que nunca lo hace; 4 participantes han respondido que raramente lo hacen; 10 han respondido que a veces; 7, que a menudo; 5, que muy a menudo; y 7, que siempre lo hacen. Se observa que el 12,12 % nunca o raramente se ha comparado con figuras de otras jóvenes desfavorablemente y el 87,88 % se compara con ellas a veces, a menudo, muy a menudo o siempre.

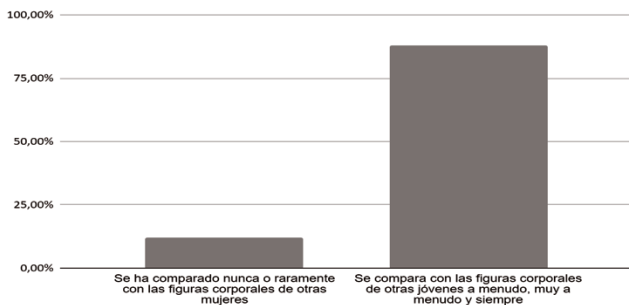


Figura 6. Porcentaje de las participantes que se han comparado nunca o raramente con las figuras corporales de otras mujeres frente al porcentaje de participantes que comparan con las figuras corporales de otras mujeres a menudo, muy a menudo y siempre.

Comparación con las imágenes corporales que se observan a través de la red social Instagram y cómo afecta a las mujeres

En la pregunta sobre si al observar imágenes corporales de otras mujeres en Instagram se comparan con ellas, el 72,73 % respondió que sí lo hace, mientras que el 27,27 % respondió que no lo hace.

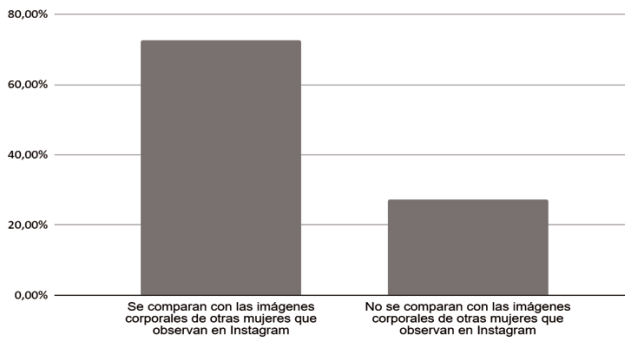


Figura 7. Porcentaje de las participantes que se comparan con las imágenes corporales de otras mujeres que observan en Instagram frente al porcentaje de participantes que no se comparan con las imágenes corporales de otras mujeres que observan en Instagram.

Resultados significativos sobre las respuestas al BSQ

Los resultados que arrojaron las respuestas del test BSQ se presentarán agrupados en cuatro tópicos generales, designados por quien realiza esta indagación, contemplando como criterio la similitud entre los conceptos que atraviesan. A su vez, se definió agrupar los porcentajes de las seis opciones de respuestas (“Nunca”, “Es raro”, “A veces”, “A menudo”, “Muy a menudo” y “Siempre”) en tres grupos, siendo el primero conformado por las respuestas “Nunca” más “Es raro”, el segundo por las respuestas “A veces” más “A menudo” y, por último, el tercero que incluye las respuestas “Muy a menudo” más “Siempre”.

En este apartado, se exhibirán únicamente los resultados cuyas respuestas específicas -de acuerdo con las tres agrupaciones anteriormente detalladas- hayan sido respondidas por el 50 % o más de la totalidad de las participantes.

Respuestas alrededor de las preocupaciones y miedos vinculados con la insatisfacción sobre la propia imagen corporal

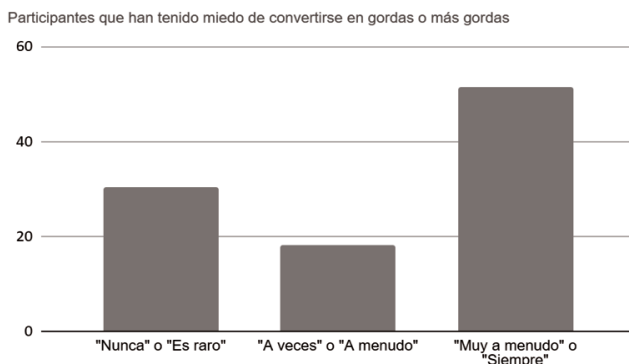


Figura 8. ¿Tuviste miedo de convertirte en gorda (o más gorda)?

El 51,51 % de las participantes respondió que ha tenido miedo de convertirse en gordas o más gordas, mientras el 30,30 % respondió "Nunca" o "Es raro", el 18,18 % respondió "A veces" o "A menudo".

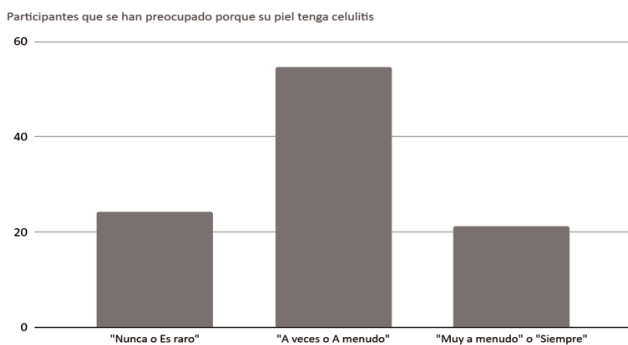


Figura 9. ¿Te preocupó alguna vez que tu piel tenga celulitis?

En relación con la celulitis, el 24,24 % respondió que “Nunca” o “Es raro”; el 54,54 %, que “A veces” o “A menudo”; el 21,21%, que “Muy a menudo” o “Siempre”.

Respuestas vinculadas con la autopercepción de la imagen corporal

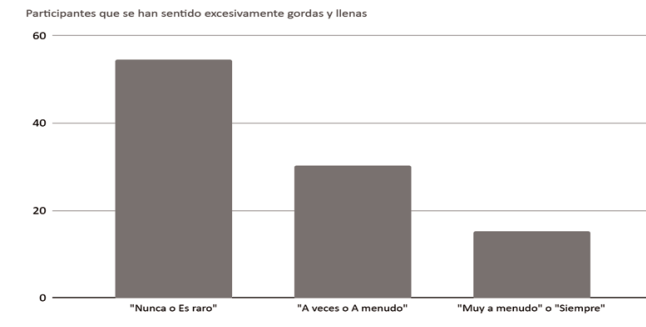


Figura 10. ¿Te sentiste alguna vez excesivamente gorda y llena?

Respecto a haberse sentido alguna vez excesivamente gordas o llenas, el 54,54 % dice que “Nunca” se sintió así o que “Es raro”; el 30,30 %, que “A veces” o “A menudo”; el 15,15 %, que “Muy a menudo” o “Siempre”.

Respuestas sobre ideas, reflexiones o acciones a realizar luego de determinada situación

En relación con esta pregunta, el 54,54 % respondió que “Nunca” o “Es raro”; el 30,30 %, que “A veces” o “A menudo”; el 15,15 %, que “Muy a menudo” o “Siempre” o “Es raro”; el 33,33 %, que “A veces” o “A menudo”; el 12,12 %, que “Muy a menudo” o “Siempre”.

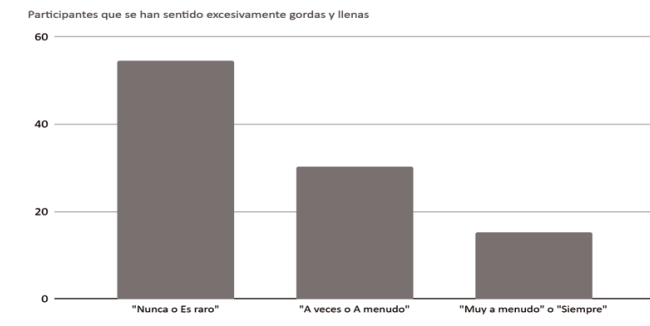


Figura 11. ¿Te sentiste tan mal con tu figura (físico) que lloraste por eso?

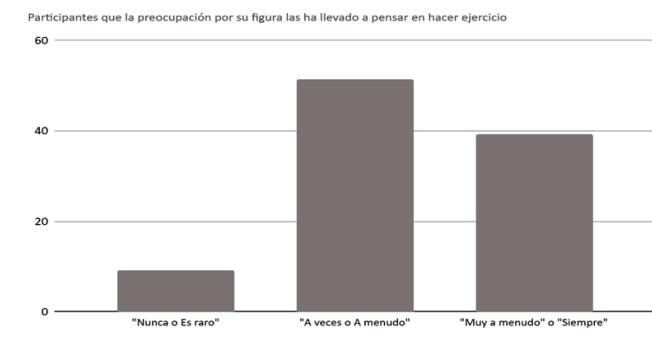


Figura 12. ¿La preocupación por tu figura (físico) te hace pensar en que deberías hacer ejercicio?

Acerca de si la preocupación por su figura las hace pensar que deberían hacer ejercicio, el 9,09 % respondió que "Nunca" o "Es raro"; el 51,51 %, que "A veces" o "A menudo"; el 39,39%, que "Muy a menudo" o "Siempre".

Respuestas sobre ideas, reflexiones o conductas frente a la observación de otras imágenes corporales

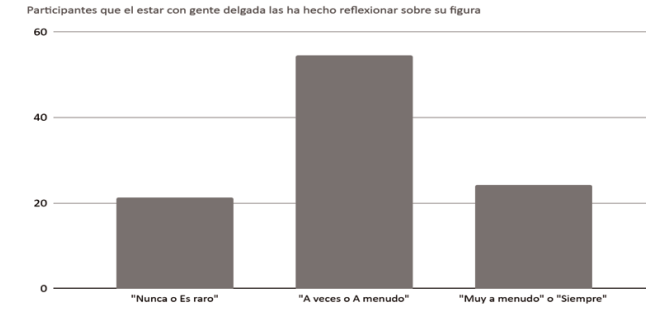


Figura 13. Estar con gente delgada, ¿te ha hecho reflexionar sobre tu figura (físico)?

Sobre si el estar con gente delgada las ha hecho reflexionar sobre su figura, el 21,21 % respondió que "Nunca" o "Es raro"; el 54,54 % , que "A veces" o "A menudo"; el 24,24 %, que "Muy a menudo" o "Siempre".

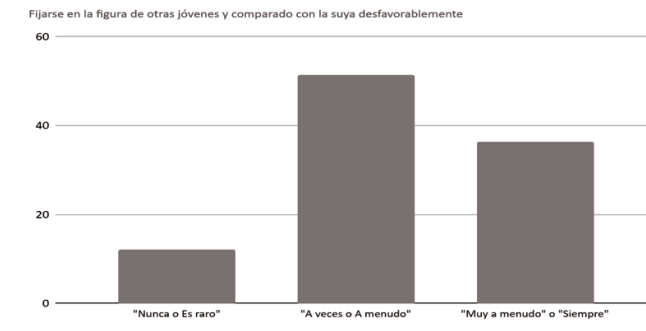


Figura 14. ¿Te has fijado en la figura de otras jóvenes y has comparado la tuya con la de ellas desfavorablemente?

Respecto a fijarse en la figura de otras jóvenes y compararla con la propia desfavorablemente, ninguna respondió que “Nunca”, el 12,12 % respondió que “Es raro”; el 51,51 %, que “A veces” o “A menudo”; el 36,36 % que, “Muy a menudo” o “Siempre”.

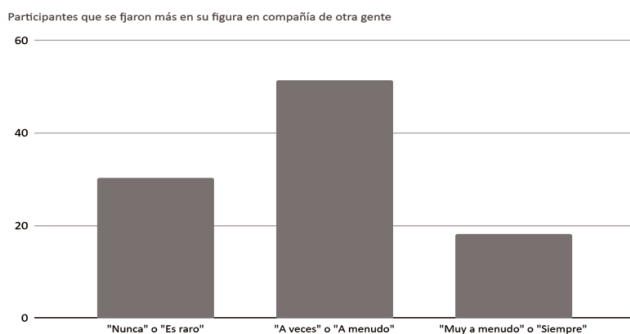


Figura 15. ¿Te fijas más en tu figura (físico) cuando estás en compañía de otra gente?

En cuanto a esta pregunta el 30,30 % respondió que “Nunca” o “Es raro”; el 51,51 %, que “A veces” o “A menudo”; el 18,18 %, que “Muy a menudo” o “Siempre”.

Resultados sobre las respuestas cualitativas

Dentro de las respuestas redactadas libremente por las participantes, en un primer nivel, puede distinguirse que el haber realizado el test las llevó hacia la “reflexión”, que en su significado se compone por un lado por la acción de “volver atrás” y por el otro, del efecto de “reflejar/se” (Real Academia Española, 2021). En otro comentario: “Interesante, me deja reflexionando sobre aspectos que me pasan muy desapercibidos”, aparece además desde la

misma reflexión, la posibilidad de poder percibir algo nuevo. También, la acción de “reflexionar” se vinculó en un comentario con la acción de “seguir cuentas” que es una de las funcionalidades de la red social Instagram: “Me parece un gran tema a abordar. Hace reflexionar sobre qué cuentas estoy siguiendo”.

La red social Instagram fue mencionada por otra participante y fue vinculada a la afección de su estima: “Muchas veces evito el uso prolongado de Instagram porque sé que, de alguna u otra forma, va a afectar mi autoestima”.

Otro de los factores que está presente en algunos comentarios es el de la “comparación” y específicamente vinculado a la imagen corporal como aparece en este: “A veces digo por qué me toca esto a mí, comparándome con otras personas que comen lo mismo y tienen un cuerpo hermoso” o en: “Siempre nos comparamos con otras mujeres pensando por qué yo no nací así o por qué no hago tal cosa para verme así, en vez de centrarnos en nuestras propias virtudes”. Una de las ideas que implícitamente aparece en ambos aportes es el sentimiento de injusticia ligado a la comparación, que está presente dentro de una de las preguntas del test BSQ sobre si las participantes sienten que no es justo que otras mujeres sean más delgadas que ellas.

Una de las participantes vinculó la temática de la propia imagen corporal con la imposibilidad de disfrutar, y comentó: “Al hacer el test, me di cuenta de que tengo más presente mi físico que otra cosa. No disfruto de los momentos por estar pendiente de algo que capaz sólo lo noto yo”.

Por último, una de las participantes plantea en su comentario el siguiente interrogante: “¿Qué nos hizo la cultura de la delgadez?”, lo que podría comprenderse desde el concepto de subcultura, el cual abarca los sistemas sociales que atraviesan a una persona, validando o ejemplificando sus comportamientos (Bandura, 1973).

Se podría ahondar en futuras investigaciones cualitativas el impacto subjetivo que genera, en las mujeres, la interacción específica con funcionalidades de la plataforma.

Conclusiones

Los resultados del estudio indicaron que la mayoría de las mujeres posee insatisfacción sobre la propia imagen corporal en niveles leve, moderado y extremo por sobre la cantidad que posee una nula insatisfacción sobre su propia imagen corporal.

Por otro lado, los resultados mostraron que todas las participantes son usuarias de la red social Instagram y que la mayoría de ellas compara su propia imagen corporal con las imágenes corporales de otras jóvenes. Específicamente, la mayoría plantea que se compara a veces o a menudo, seguido por las que plantean que muy a menudo o siempre. Sólo un muy pequeño porcentaje dentro de la muestra plantea que raramente o nunca se compara.

En relación con si la comparación de las imágenes corporales que se observan a través de Instagram afecta desfavorablemente a las mujeres de entre 18 y 25 años, se destaca la aparición de diferentes términos

relacionados con la autoestima, la calificación de cuerpos como “hermosos”, el vínculo de ellos con la alimentación, la delgadez, entre otros. Algunos de los comentarios señalaban que haber realizado el cuestionario invitaba a reflexionar qué cuentas se siguen en la red social Instagram y qué aspectos psicológicos y emocionales pasan desapercibidos atravesando implícitamente el uso de dicha red social.

Asimismo, se encontró que mientras el 87,88 % de las participantes respondió fijarse en su propia figura corporal y compararla con la de otras jóvenes desfavorablemente en diferentes niveles de frecuencia temporal (a veces, a menudo, muy a menudo y siempre) y el 12,12 % hacerlo rara o nula vez, el 72,73 % compara su figura corporal con las que observan en la red social Instagram. Estos resultados arrojan que, dentro de la mayoría de las mujeres de entre 18 y 25 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que compara su propia imagen corporal con las que observa de otras jóvenes en Instagram, la totalidad de ellas, al mismo tiempo, compara su figura corporal con la de otras jóvenes desfavorablemente en diferentes niveles (que incluyen: “Es raro”, “A veces”, “A menudo”, “Muy a menudo” y “Siempre”). Al mismo tiempo, ninguna participante del total de la muestra respondió que nunca comparó su imagen corporal con la de otra joven desfavorablemente, es decir todas lo hicieron alguna vez, en un nivel distinto de frecuencia temporal.

En conclusión, puede inferirse, a raíz del estudio, que las mujeres de entre 18 y 25 años de CABA se encuentran en su mayoría insatisfechas con su

propia imagen corporal, también se manifestó la presencia de pensamientos y reflexiones negativas vinculadas a dicha temática, mas no así que exista una influencia negativa directa de la red social Instagram sobre la autopercepción de la misma. Contemplando la teoría de Albert Bandura, donde la conducta no es meramente imitativa, sino que está relacionada con las vivencias personales como factores ambientales, existiendo así la capacidad humana de autorregulación y reflexión, mediada por juicios y acciones (Bandura, 2019), no se infiere que la red social Instagram sea de manera independiente una influencia negativa sobre la percepción de la propia imagen corporal de las mujeres, sino una herramienta de interacción simbólica donde se presentan y refuerzan ciertos juicios sociales.

Referencias bibliográficas

Aguirre, L. (2011). *Introducción al Análisis de Redes Sociales*. [Trabajo de posgrado, Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas], <https://bit.ly/3G5GIZY>

Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. Pearson Educación.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communications. En J. Bryant y D. Zillman, *Media effects: Advances in theory and research* (2nd ed), Lawrece Erlbaum Associates.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.

Bandura, A. y Walters R.H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. (e-Book). International Psychotherapy Institute.

Cooper, P. J., Taylor, M. J., Cooper, Z., y Fairburn, C. G. (1987). The development and validation of the body shape questionnaire. En Raich, R. M., Mora, M., Soler, A., Avila, C., Clos, I., y Zapater, L. (Trad.) Adaptación de un instrumento de evaluación de la insatisfacción corporal. *Clínica y Salud. Investigación Empírica en Psicología*. 7 (1), 51-66.

Domenech Argemi, M. y Vayreda Duran, A. (2007). *Psicología e Internet*. Editorial UOC, S.L.

Fernández A., Pérez E., Alderete A. M., Richaud M. C. y Fernández Liporace M. (2011). ¿Construir o Adaptar Tests Psicológicos? Diferentes *Respuestas a una Cuestión Controvertida*. *Evaluar*; 10, 60 -74.

Gallego del Castillo, F. (2010). *Esquema corporal y praxia: Bases conceptuales*. Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*, sexta edición. México McGRAW-HILL, Interamericana.

De León, P. *El uso de Instagram y la imagen...* (235-261)

Nieri, L., Fuentes, A. (2020). Validez del Body Shape Questionnaire (BSQ) en mujeres Argentina. *Revista de Psicología de la Salud (New Age)*; 8 (1).

O’Gorman P. y Giorgi C. (2022). *Encuesta sobre el consumo de medios y tecnología*. UADE. <http://bit.ly/3XZXwnf>

Ramos, J. (2013). *Instagram para empresas*. (E-book). Edición Kindle.

Real Academia Española (2021). Reflexión. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/reflexión>.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología y Ciencias sociales*, 41, 207-224.

Paula De León
Licenciada en Psicología (UMSA)
paula.deln@gmail.com

La resiliencia y su influencia en el proyecto de vida en adolescentes de 14 a 19 años con intento de suicidio

Resilience and Its Influence on the Life Project in Adolescents Aged 14 to 19 with a Suicide Attempt

Por Josefina Rivero

Resumen

El suicidio es la tercera causa de muerte de adolescentes entre 15 y 19 años en el mundo. Este trabajo de investigación buscó describir la influencia de la resiliencia en el proyecto de vida de los adolescentes de 14 a 19 años que tuvieron intento de suicidio, quienes, mediante el tratamiento terapéutico, lograron sobreponerse al intento y/o ideación suicida y, como consecuencia, formaron un proyecto de vida. La metodología empleada fue cualitativa, con entrevistas semidirigidas a siete profesionales de la salud mental, psicólogos y psiquiatras, con experiencia en la atención terapéutica de adolescentes. Los resultados obtenidos fueron la influencia de la resiliencia en la construcción del proyecto de vida a partir del tratamiento terapéutico, ya que a través del tratamiento se amplían los factores protectores externos e internos. La fortaleza en los factores protectores permite esbozar el proyecto de vida.

Palabras clave: suicidio en adolescentes, resiliencia, factores de riesgo, proyecto de vida, profesionales de la salud mental

Abstract

Suicide is the third leading cause of death among adolescents aged 15-19 years worldwide. This research study aimed to describe the influence of resilience on the life project of adolescents aged 14-19 who had attempted suicide. These adolescents were able to overcome the attempt and/or suicidal ideation through therapeutic treatment and, as a result, formed a life project. The methodology used was qualitative, with semi-structured interviews with seven mental health professionals, psychologists and psychiatrists, with experience in therapeutic care of adolescents. The results obtained were the influence of resilience on the construction of the life project from therapeutic treatment, from which external protective factors are expanded, as well as internal factors. The strength of the protective factors allows the construction of their life project. Specifically, the study found that resilience is a key factor in the construction of a life project for adolescents who have attempted suicide. Through therapeutic treatment, adolescents are able to develop resilience.

Keywords: *suicide among adolescents, resilience, risk factors, life project, mental health professionals*

Fecha de recepción: 04-10-2023

Fecha de aceptación: 24-10-2023

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (2010) define el suicidio como el acto deliberado de quitarse la vida. El intento de suicidio será toda acción autoinfligida con el propósito de ocasionarse un daño potencialmente letal, sin llegar a causar la muerte. Fernández et al. (2017) dirán que los intentos fallidos son entre 20 y 40 veces más frecuentes que los suicidios consumados.

La ideación o conducta suicida no sólo afecta al individuo en su fuero personal y familiar, sino que también impacta a nivel social. La OMS prestó cifras en el año 2019 que estiman que cerca de 800 000 personas se suicidan cada año, sin contar las personas que cometen intentos de suicidio o presentan ideación suicida. El suicidio es la tercera causa de muerte de adolescentes entre 15 y 19 años en el mundo, y el 79 % de los suicidios se producen en países de ingresos bajos y medios. En Argentina, según las estadísticas vitales del Ministerio de Salud de la Nación, cometen suicidio más de 3.000 personas por año, y es la segunda causa de muerte en púberes y adolescentes de 10 a 19 años, y se ha triplicado la mortalidad en esta franja etaria por suicidio desde 1990.

El estudio de la resiliencia e intervenciones efectuadas por los profesionales de la salud mental podrán ser útiles para fomentar y maximizar los factores protectores de la resiliencia para poder generar en el individuo un proyecto de vida satisfactorio junto con una mejoría en su salud mental.

Metodología

Objetivo general

Explorar la influencia de la resiliencia en el proyecto de vida de adolescentes de 14 a 19 años (CABA 2020-2022) que tuvieron intento de suicidio.

Objetivos específicos

Explicitar los factores de riesgo vinculados a la ideación y a conductas suicidas durante la

adolescencia desde la perspectiva de los profesionales de la salud que han tratado este tipo de casos.

Explorar la influencia del tratamiento terapéutico sobre los factores protectores de la resiliencia en adolescentes con ideación suicida o que han intentado suicidarse, según la experiencia de los profesionales de la salud que han atendido esta problemática.

Identificar las modalidades de abordaje usadas por los profesionales de la salud mental para promover los factores protectores de la resiliencia en adolescentes con ideación o conductas suicidas.

Describir la construcción del proyecto de vida en adolescentes de 14 a 19 años resilientes que tuvieron intentos de suicidio.

Analizar la relación entre el proceso psicoterapéutico y la construcción de un proyecto de vida en adolescentes con ideación suicida o que tuvieron intentos de suicidio.

Hipótesis

La hipótesis planteada buscaba conocer si la promoción de la resiliencia en adolescentes de 14 a 19 años (CABA, 2020-2022) tuvo una influencia positiva en su proyecto de vida, según la experiencia de los profesionales de la salud mental que han atendido a esa población.

Tipo de estudio, muestra e instrumentos

Exploratorio, descriptivo, cualitativo. Con una muestra conformada por siete profesionales de la

salud mental, psicólogos y psiquiatras, especializados en la atención terapéutica de adolescentes de 14 a 19 años con intentos de suicidio que residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La técnica empleada para la recolección de datos empíricos fue la entrevista semidirigida en profundidad, orientada a recuperar datos.

Marco teórico

La Organización Mundial de la Salud (2015) define la adolescencia como un periodo de crecimiento y desarrollo humano entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por el crecimiento y desarrollo de la identidad junto a grandes cambios en el área sexual, física y social.

Entendemos que la resiliencia no sólo es un atributo del individuo o del entorno, sino que surge del interjuego entre ambos, pues implica procesos personales y sociales (Cyrułnik, 2001). A partir de lo dicho, se comprende que la adaptación positiva no sólo será una tarea del individuo, sino que la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad deben desempeñar un rol activo en promover y facilitar recursos para que la persona se pueda adaptar y desarrollar de manera satisfactoria (Trevizan, 2008). Conviene precisar que el proceso de adquisición de una conducta resiliente depende de diversos factores protectores, es decir, procesos, mecanismos o elementos moderadores del estrés. Los factores protectores pueden dividirse en internos y externos. Dentro del primer grupo, a su vez, es posible distinguir recursos cognitivos, afectivos, conductuales y

de personalidad. La característica transversal a todos ellos es que se originan en cada sujeto. Por otro lado, están los factores externos, que son los aspectos psicosociales, familiares, socioculturales e institucionales. Más allá de lo dicho, Rutter (1993) advierte sobre los peligros de centrarse únicamente en los factores de protección o de riesgo. El autor propone interesarse por los procesos implicados en el desarrollo de la resiliencia y advierte que esos factores pueden ser un riesgo en una situación y un factor protector en otra. Manciaux (2000) sostiene que los factores deben estudiarse y considerarse según la persona, el momento evolutivo y personal que esté atravesando y la intensidad de la situación estresante que aconteció y el contexto en el que sucedió. El autor señala algunas situaciones colectivas que tienden a desestabilizar a las personas y que, por lo tanto, actúan en desmedro de la resiliencia, entre ellas: el maltrato, la indigencia, el aislamiento social, las enfermedades crónicas -tanto físicas como mentales-, el alcoholismo parental, la toxicomanía.

Resultados

Al analizar las respuestas brindadas por los profesionales de la salud mental que trataron dicha problemática, se pudo identificar que los factores de riesgo preponderantes eran: familias con algún tipo de disfunción, falta de red o apoyo social, pérdidas o duelos, baja autoestima, aislamiento, estructuración subjetiva, modelo de crianza/educativo, falta de límites y abandono del tratamiento.

Una de las entrevistadas comenta que “los factores de riesgo [preponderantes son] la estructuración

subjetiva, la labilidad socioeconómica, la falla en la red socioafectiva, el intento de diferenciación que hace el adolescente con su familia en muchos casos, en ese intento de diferenciación, hay tan poca red que el acto [o comportamiento suicida] aparece de esta forma inadecuada para el sujeto y la familia no puede contener” (Gimena, comunicación personal, 5/07/2022). Dentro de los antecedentes investigados, se pudo advertir que los factores de riesgo preponderantes en el desencadenamiento de la ideación o comportamiento suicida en adolescentes eran eventos o situaciones traumáticas tales como: abuso sexual, abandono, maltrato, bullying, maternidad precoz, labilidad socioeconómica. A diferencia de lo mencionado precedentemente, luego de realizadas las entrevistas a los profesionales de la salud mental, todos coinciden en que los factores de riesgo más significativos son: familias disfuncionales, falta de red de contención y estructuración subjetiva. Las presentaciones clínicas vinculadas a los típicos comportamientos y conductas suicidas identificadas por los profesionales de la salud mental son los cortes y autolesiones, pero también se presentan conductas de riesgo, como el consumo de sustancias y/o conductas disruptivas que ponen en riesgo su integridad física y emocional, que también serán consideradas como conductas y/o comportamientos suicidas. Otro factor de riesgo obtenido dentro de las entrevistas fue el abandono del tratamiento, ya que en muchos casos la interrupción en el tratamiento terapéutico será resultado de la falta de apoyo, contención y disposición familiar. En la mayoría de los casos, esta población es llevada a consulta por recomendación de alguna institución o por los padres, pero no hay una demanda del paciente; y, en muchos

casos, esto disminuye la adhesión al tratamiento. Si bien el vínculo terapéutico será una de las variables para su continuidad, esto puede llevar tiempo, es por eso que será importante que la familia o algún adulto significativo comprenda la importancia de la continuidad en el tratamiento, sea facilitador y acompañe al adolescente; este debe saber si concurre a las sesiones y si toma la medicación en caso de ser necesario. El tratamiento terapéutico y sus efectos serán un factor protector que incidirá en la resiliencia de los adolescentes con intentos de suicidio.

En relación con esto, Grotberg (2006) considera que, a partir del proceso terapéutico, los pacientes pueden identificar factores internos y externos. La ampliación de estos factores protectores fue trabajada en el ámbito terapéutico y, conforme avanzaba el tratamiento, los profesionales de la salud mental pudieron ver la adquisición de conductas más resilientes, vinculadas a los factores protectores internos, como poder retomar las actividades previo al intento, la disminución de ideas de muerte y/o conductas autoagresivas, la continuidad del tratamiento, al igual que la mejoría en el rendimiento laboral o escolar. Consideramos importante poder fortalecer la autoestima, el insight, el sentido del humor y delimitar sus ansiedades y malestares de manera que una situación adversa no perjudique todas las otras áreas de su vida. En relación con el objetivo vinculado a la resiliencia y proyectos de vida en adolescentes con intentos de suicidio, se arriba a la conclusión de que, a causa de la adquisición de comportamientos resilientes, se presentan mayores habilidades de resolución de problemas, motivación al logro, mayor capacidad de resolución (Muñiz et al., 1996). Los entrevistados

coincidieron en que, con la adquisición de conductas resilientes, se empezaba a esbozar un proyecto de vida, que le brindaba al adolescente una visión esperanzadora del futuro que antes no poseía. El presente para los adolescentes con ideación o intento de suicidio suele ser desesperanzador y doloroso, pero a medida que se amplían los comportamientos resilientes se reanuda la construcción del proyecto como aquello que orienta y fomenta la motivación cotidiana, sobre todo, en momentos de crisis y recaídas. El proyecto de vida permite anclarse a la vida y buscar un horizonte para superar las crisis actuales y centrarse en el futuro. Los profesionales destacaron el rol fundamental de la red de sostén del adolescente para que este pueda traducir su proyecto de vida en acciones concretas. Tanto la familia como los pares pueden brindar apoyo y acompañamiento para que la persona pueda alcanzar sus metas y tener una visión de futuro.

Uno de los entrevistados comenta que “[a partir de la adquisición de un mayor sentimiento de] autoestima, los profesionales debemos crearle un entorno preferencial, este puede ser la familia o los pares. La familia es sostenedora, pero son los pares los que lo ayudan a llevarlo a cabo. Si hay amigos o pares que hagan ese trabajo o esa carrera, los ayuda mucho. Y va acompañado por ese compañero. Lo que hay que fortalecer son los pares y la familia; y eso le da posibilidad y anclaje. Es posible tener un proyecto; pero, si no hay nadie que acompañe, es muy difícil llevarlo a cabo. Es decir que la psicoterapia tiene que ser permanente y los pares tienen que estar. La psicoterapia es una vez por semana, pero los pares acompañan mucho más tiempo y bueno, la

familia también” (Néstor, comunicación personal, 8/07/2022).

Al analizar el objetivo vinculado a la relación entre el proceso psicoterapéutico y la construcción de un proyecto de vida en adolescentes con ideación suicida o que tuvieron intentos de suicidio, todos los entrevistados comentaron que, en el momento en el que llegan a consulta, los pacientes carecen de un proyecto o que su “proyecto es terminar con su vida”, la posibilidad de un espacio terapéutico acorde en el cual amplían y fortalecen actitudes y comportamientos resilientes les permiten, con ayuda del tratamiento, apuntar hacia un proyecto, algo que desean alcanzar y construir, al igual que poder tomar la iniciativa con una visión sobre su futuro y sus proyectos estableciendo metas claras (Bernard, 1991). Cabe destacar que la decisión sobre el proyecto que elijan o decidan la tomará el paciente, y se verá caso por caso, los profesionales los guiarán y les brindarán herramientas. “Al principio del tratamiento no hay proyecto, por eso es que uno, cuando tiene ideas de eliminarse, desapareció el proyecto de vida. Hay una desesperanza, no podés hacer un proyecto a largo plazo, no tenés expectativa que vos podés hacer lo que deseas, entonces no existe proyecto. Con el tratamiento eso se va armando, lo ayudás a armar un proyecto, lo arma el paciente” (Néstor, comunicación personal, 8/07/2022).

Conclusiones

Para concluir, realizaré una breve reflexión personal tomando el objetivo de la investigación. Este fue explorar la influencia de la resiliencia en el proyecto

de vida de adolescentes de 14 a 19 años (CABA 2020-2022) que tuvieron intento de suicidio.

En primer lugar, a partir del marco teórico, resultó interesante comprender que la resiliencia no es un atributo personal que algunos poseen intrínsecamente y otros no. Aquellos adolescentes que no la poseen, es decir, que carecen de esta fortaleza o se sienten excluidos, podrían ampliar o fortalecer la resiliencia. La bibliografía muestra que la resiliencia se puede y se debe trabajar a lo largo de la vida, y la tarea de los profesionales de la salud mental será fundamental para empoderar a estos jóvenes para que puedan poseer herramientas para reducir aquellos factores de riesgo, crisis y situaciones adversas de las cuales nadie está exento. Por lo tanto, el trabajo desde la resiliencia será fundamental no sólo para disminuir el intento de suicidio y poder construir un proyecto de vida que antes era inexistente, sino para poder sostenerlo, pese a la frustración, o modificarlo si es lo que se desea.

Otro aspecto importante a considerar es la importancia de las redes de apoyo, poniendo especial énfasis en el rol del terapeuta, quien será aquel que tejerá esa red para hacerla posible, pero no podrá ser el único elemento en ella. La importancia de los pares, la familia, las actividades y proyectos de las personas parece una trinidad obvia, pero ¿cómo hacerlo posible cuando hay fallas?

A partir del objetivo general, se puede explorar la influencia de la resiliencia en el proyecto de vida de adolescentes de 14 a 19 años que tuvieron intento de suicidio.

En primer lugar, se puede explicitar cuáles son los factores de riesgo vinculados a las conductas suicidas de los adolescentes, tal como lo plantea la bibliografía considerando la doble vertiente que puede tener un factor de riesgo. Manciaux (2000) propone que los factores deben observarse y considerarse según la persona, ya que un mismo factor puede causar un riesgo o, modificadas las circunstancias, proteger a la persona. Los profesionales concedieron como riesgo más importante la falta de redes, las familias disfuncionales y la baja autoestima entre otros. En la adolescencia, puede haber varios factores de riesgo que incrementen la ideación y/o intento de suicidio como, sentirse rechazado, ser impulsivo, tener poca tolerancia a la frustración, situaciones de abuso o violencia y depresión (Acero et al., 2007). Dichos factores parten de un modelo plurifactorial e interactúan entre sí, a pesar de ser de distinta naturaleza: socioculturales, ambientales y psicopatológicos.

Dentro del segundo objetivo específico, se pudo explorar la influencia del tratamiento, y la relación con los factores protectores de resiliencia es considerable. En el dispositivo terapéutico se trabaja para fortalecer las redes de apoyo debilitadas, tanto familiares, de pares como institucionales, con el objetivo de ampliar los factores protectores externos y promover el desarrollo de actividades educativas o laborales. Asimismo el terapeuta busca ampliar los factores protectores internos, la sensación de tener un espacio al que pueden concurrir y ser escuchados, fortalecer la autoestima, el sentido del humor, la creatividad y la capacidad de insight y resolución de conflictos. Muñiz et al. (1996) sostienen que algunas

características que presentan las personas con resiliencia son: mayores habilidades de resolución de problemas, mejores estilos de afrontamiento, motivación al logro, mayor autoeficacia, autonomía y control interno, empatía y manejo adecuado de relaciones interpersonales, voluntad y capacidad de planificación, sentido del humor positivo, entre otros. A partir del tercer objetivo, se pudo identificar las diversas modalidades de abordaje de los profesionales de salud mental para promover la resiliencia, haciendo hincapié en que no habrá recetas y siempre se buscará lo indicado caso por caso, reconociendo un saber que el paciente posee, haciendo de la práctica un trabajo artesanal donde saber y hacer se conjugan para potenciar las fortalezas del paciente y aliviar el sufrimiento. Por otro lado, dentro del cuarto objetivo específico, se puede trazar una unión entre la resiliencia y el proyecto de vida. Una vez que los adolescentes con intento de suicidio llegan a consulta, el proyecto es nulo o es terminar con su vida, a medida que continúa el tratamiento y se amplía la resiliencia, comienzan a esbozar un proyecto de vida, que no será único o estanco, pero será aquello que brindará esperanza y visión de futuro. Esto también responde al último objetivo en el cual se busca conocer la relación entre el proceso psicoterapéutico y la construcción del proyecto de vida y cómo se va armando con el tratamiento. Como plantea el entrevistado (Carlos, comunicación personal, 30/06/2022): “Nosotros siempre llegamos tarde como terapeutas, porque ya llegamos cuando el partido se jugó; entonces tenemos que hacer lo que se puede con lo que queda, con esos restos que son los síntomas, agudos, y ahí es más difícil. Y ahí empezar a armar. Sería de alguna manera construir

un proyecto a partir de lo que se dio". A partir de este recorte surge como interrogante: ¿cómo intervenir antes de que el partido se haya jugado? ¿Cuántos adolescentes viven con ideas de muerte o conductas suicidas y no llegan a consulta? ¿De qué manera se puede informar o prevenir para que estos pensamientos no sean naturalizados?

Referencias bibliográficas

Acero A, Escobar, Córdoba, F. E., y Castañeda, G. C. (2007). Factores de riesgo para violencia y homicidio juvenil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 78-97. <https://bit.ly/3AiP4om>

Bernard, B. (1991). Fostering Resiliency in Kids. Prospective Factor in the Family. *School and Community. San Francisco, West Ed. Regional Educational Laboratory*. <https://bit.ly/3wxt9bQ>

Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Granica.

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the spirit human*. Bernard Van Leer Foundation.

Manciaux, Michel (comp.) (2000). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.

Kotliarenco, M. A., Santos, H., Munist, M., Suárez Ojeda, N., Infante, F., y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Fundación Kellogg, Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional.

Organización Mundial de la Salud (2015). *Suicidio*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611. doi:10.1192/bjp.147.6.598

Unicef (2019). *El suicidio en la adolescencia. Situación en la Argentina*. https://www.unicef.org/argentina/media/6326/file/Suicidio_adolescencia.pdf

Josefina Rivero
Licenciada en Psicología (UMSA)
riverojosefina@gmail.com

Inclusión social de jóvenes expacientes de una institución de salud mental

The Social Inclusion of Former Young Patients of Mental Health Institution

Por Gisel Alejandra Manrique

Resumen

La inclusión social de jóvenes que cursaron una internación en una institución de salud mental durante un tiempo considerable es esencial para su desarrollo personal. Sin embargo, en la sociedad actual, suelen existir ciertas representaciones sociales negativas o prejuicios (generalmente debido a la falta de conocimiento sobre el tema) que actúan como obstáculos y generan la exclusión social. En esta investigación se indagó de qué manera se lleva a cabo el proceso de inclusión social, tanto en el ámbito educativo como en el laboral. Para ello, se administraron entrevistas semidirigidas a profesionales de ámbitos dedicados a salud mental y a integrantes de diferentes instituciones de la comunidad que trabajan, de manera articulada, con dichos sectores de la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut).

Palabras clave: inclusión social, trastorno mental, barreras de inclusión, institución de salud mental, Chubut

Abstract

The social inclusion of former young patients of mental health institution for a considerable amount of time is

vital for their personal development. However, in today's society, there are some negative social representations or preconceptions (most of them because of lack of knowledge on the subject), which become obstacles, leading to social exclusion. In this investigation, I explored how the social inclusion process is carried out both in the work and in the educational environment. To this end, semi-directed interviews were conducted both to professionals working in various mental health sectors and to several members of institutions in the community, who are in close contact with said sectors in Comodoro Rivadavia, Chubut.

Keywords: *social inclusion, mental disease, obstacles, mental health institution, Chubut*

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo conocer el proceso de inclusión social de jóvenes que cursaron una internación en un dispositivo de salud mental, durante un tiempo considerable, en la ciudad de Comodoro Rivadavia (Chubut, República Argentina). Para ello, se entrevistó a profesionales pertenecientes a sectores dedicados a la salud mental y a instituciones que trabajan en conjunto con ellos. Algunos de los aspectos indagados están relacionados con la visión que se tiene, en esta ciudad patagónica, sobre la salud mental y todo lo relacionado con ella. Asimismo, se analizaron los factores y barreras que pueden obstaculizar su concreción.

Metodología

La muestra que participó en la investigación estuvo conformada por catorce profesionales, de los cuales

doce pertenecen a sectores de la comunidad patagónica dedicados a la salud mental y dos son integrantes de instituciones que trabajan, de forma articulada, con este sector en la ciudad de Comodoro Rivadavia. La selección de la muestra fue no probabilística. Se tuvieron en cuenta a aquellos profesionales que forman parte de los programas de inclusión social de jóvenes externados y se les administró una entrevista semidirigida a los participantes de la investigación. Las áreas indagadas fueron: el concepto de inclusión, las intervenciones que llevan a cabo los profesionales de la salud mental en el proceso de inclusión, las posibles barreras con las que se pueden encontrar, las actitudes de los pacientes externados, las redes de apoyo y otras posibles variables que puedan influir en la inclusión de los jóvenes externados. Los datos se recolectaron entre marzo y agosto de 2022.

Objetivos

Se planteó como objetivo general analizar el proceso de inclusión social de jóvenes que cursaron una internación, durante un tiempo razonable, en una institución de salud mental. A partir de allí, esta investigación se propuso indagar las intervenciones llevadas a cabo por los profesionales del área de salud mental para promover la inclusión social de jóvenes; identificar las barreras que podrían obstaculizarla e investigar si variables como edad, género y diagnóstico inciden en el proceso de inclusión.

Marco teórico

Discapacidad

En lo que respecta a las personas con discapacidad y su participación en la sociedad, existen diversas perspectivas, cuyas características varían según el momento histórico. El más antiguo, denominado “Modelo Tradicional” y desarrollado en la Edad Media, consideraba que la persona con discapacidad no aportaba a la comunidad y se apoyaba en la creencia de que las causas de tal condición eran religiosas, de modo que se la veía como una desgracia (Palacios, 2008). El segundo modelo, llamado “Médico-Biológico”, surgió luego de la Primera Guerra Mundial y se basaba en brindar atención a estas personas para la recuperación de sus deficiencias, ya que se las veía como obstáculos para la inclusión efectiva en la vida social y laboral. El objetivo era eliminar dicha deficiencia y que fuera el sujeto quien se adaptara al entorno (Alfaro-Rojas, 2013). La discapacidad era un problema solo de la persona, y se hacía énfasis en el diagnóstico clínico; como plantea Rivero (2021) las causas de la discapacidad eran científicas. Aparecía la integración o inserción del sujeto que podría formar parte de la sociedad si lograba rehabilitarse o “normalizarse” (Palacios, 2008). Por último, el “Modelo Social” (tomado como referencia en el presente trabajo) es entendido como aquel que concibe a la persona desde un enfoque biopsicosocial, que va más allá de las deficiencias y aspira a una participación efectiva de esta población en la sociedad. En cuanto a su origen, Palacios (2008) sugiere que puede situarse en la década de 1970, en Inglaterra y Estados Unidos, donde las personas con discapacidad se volvieron protagonistas de la situación y comenzaron a crear sus propios cambios a nivel político. Tanto los activistas como las organizaciones de personas con discapacidad repudiaron el hecho de ser vistos como ciudadanos de

segunda clase y comenzaron a focalizar su atención en cómo las barreras sociales y ambientales, como las actitudes discriminatorias, los edificios construidos de tal forma que dificultaban su acceso o los estereotipos negativos, entre otros, los afectaban, impidiendo su participación en la comunidad y, por ende, discapacitando a las personas (p.107). Según Enrique (2018), este modelo tiene como eje preponderante la igualdad y se focaliza en las modificaciones que debe realizar la sociedad en términos de actitudes, apoyo social, información, estructuras físicas y accesibilidad y derechos (p. 46). Agustina Palacios (2008) explica que la discapacidad “es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presentes a las personas con discapacidad” (p.27). Por lo tanto, es beneficioso decir que este paradigma se centra en las capacidades de los sujetos en lugar de poner el acento en sus discapacidades (p.105). Enrique (2018) enuncia que, en el nuevo paradigma, el acento está puesto en lo que puede y quiere realizar el sujeto con discapacidad, no en lo que no puede, ya que esto lo reduce a su déficit. Ahora el diagnóstico es sólo un referente y no un determinante si se parte de criterios diagnósticos funcionales con los que se pueda llevar a cabo una evaluación más integral, en conjunto con el sujeto en cuestión, promoviendo su participación (intereses) y también el contexto en el que se desarrolla (posibilidades).

Trastorno mental

A lo largo de este trabajo, se hará foco en los trastornos mentales de jóvenes que transitaron durante un tiempo razonable una internación en un

centro de salud mental. Al respecto, Rivero (2021) plantea que, entre las deficiencias que podrían generar una situación de discapacidad, se encuentra lo que denomina “deficiencia mental”, un término global que apunta a las “deficiencias en los procesos cognitivos, afectivos o del comportamiento en las estructuras del sistema nervioso, y en las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un contexto / entorno normalizado, tomando como parámetro su capacidad o habilidad real sin que sea aumentada por la tecnología o dispositivos de ayuda o terceras personas” (Disposición N.º 684/2015 Servicio Nacional de Rehabilitación). A modo de ejemplo, el autor menciona la esquizofrenia, el trastorno del espectro del autismo y el trastorno de la personalidad, definidos según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales por V. Sergio F. Sálíche y Ricardo A. Galarco, en su libro *Discapacidad y acompañamiento terapéutico* (2021), quienes sostienen que la mayoría de las patologías mentales que pueden generar una discapacidad se caracterizan por ser “irreversibles, insidiosas, progresivas y fuertemente deteriorantes, como lo son las patologías psicóticas” (p. 73). Por otra parte, de acuerdo con el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5), el trastorno mental es un síndrome caracterizado por una alteración clínicamente significativa del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento de un individuo, que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental. Habitualmente los trastornos mentales se vinculan a un estrés significativo o una discapacidad, ya sea social, laboral o de otras actividades importantes (Asociación Americana de

Psiquiatría, 2013). Cabe mencionar que, dentro del colectivo de personas que padecen un trastorno mental grave, se incluye a aquellas con síntomas de psicosis funcional (como esquizofrenia o trastorno bipolar) y que, como consecuencia de esto, presentan discapacidades funcionales persistentes que son resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales. Estos sujetos pueden encontrarse con dificultades en su funcionamiento en la sociedad y restricciones en su interacción con el entorno. Las limitaciones más habituales se producen en las relaciones interpersonales (que son escasas), en las redes sociales (cuyo uso es pobre), en el funcionamiento laboral (dificultades para el acceso al trabajo y problemas en el desempeño) y el acceso a servicios sanitarios (por desconocimiento o falta de consciencia de la enfermedad) (Guinea, 2007). Asimismo, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (2008) establece, en su artículo 1, que en la población con discapacidad también se incluyen a aquellas personas que padezcan una deficiencia mental.

Inclusión social

La inclusión social alude a la necesidad de cambiar los sistemas de atención y de apoyo en el ámbito individual, social y organizacional (Echeita y Verdugo Alonso, 2012). Se trata de brindar una respuesta adecuada frente a la diversidad en los ámbitos donde el sujeto desee desarrollarse (Unicef, 2005, p.17). Desde esta perspectiva no se considera al sujeto como el problema, sino que se centra en su contexto y en las barreras que dificultan su inclusión. Estas barreras son externas al sujeto y pueden atentar

contra el desarrollo de la autonomía de la persona con discapacidad y su participación en la comunidad. Existen barreras de tipo físico, que incluyen cualquier elemento del entorno que obstaculice o impida el desarrollo de actividades, como las barreras arquitectónicas, urbanas, del transporte y la comunicación (Amengual, 1995, citado por Suárez Pérez, 2016). También se encuentran las barreras actitudinales, que aluden a aspectos sociales y culturales, como creencias, representaciones sociales y valores, que pueden actuar como un obstáculo para la inclusión de la persona con discapacidad. Dentro de estas barreras, se encuentran los estereotipos como imágenes mentales que la sociedad construye para categorizar a las personas por medio de valoraciones positivas o negativas, tomando como referencia su grupo de pertenencia (Suárez Pérez, 2016). Paralelamente, la CIF (2001) clasifica estos tipos de barreras como factores ambientales, que pueden influir de manera positiva o negativa en el desempeño y la participación activa de la persona con discapacidad en la comunidad. Este manual también clasifica los factores ambientales en dos niveles: el individual, que incluye los entornos más cercanos del sujeto, como el hogar, el colegio o el lugar donde trabaja, refiere a las estructuras y materiales con las que debe encontrarse el sujeto y el contacto con las personas que habitan esos espacios. El otro nivel, el social, está ligado a los servicios, los sistemas y las estructuras que se encuentran en la sociedad, como actividades comunitarias, instituciones gubernamentales, transporte, leyes, regulaciones, actitudes, creencias, entre otras, que impactan en la vida de las personas con discapacidad (pp. 26-27). Sergio Enrique (2018) cita a Silberkasten (2005), quien

expresa que “lo que define subjetivamente a alguien como discapacitado es que no logra insertarse en el sistema de producción de bienes y servicios ni circula en los sistemas de intercambios, quedando determinado como un sujeto fijado” (p.49).

Hablar de inclusión laboral implica pensar en empleos con las mismas condiciones de tareas, sueldos y horarios que las de cualquier otro trabajador, en empresas donde la mayoría de los empleados no padece discapacidad alguna (Ministerio de Relaciones laborales ecuatoriano, 2013, citado por Heras, 2018). La promoción de este proceso implica brindar oportunidades tanto a la persona con discapacidad como al equipo humano, ya que los entornos abiertos, inclusivos y accesibles favorecen un ámbito para el aprendizaje mutuo (Corradi Bracco y Sucarrat, 2015). Al respecto, Rivero (2021, p. 79) considera que la creación de un entorno inclusivo en el lugar de trabajo, por medio de apoyos y ajustes razonables, trae beneficios como la promoción del respeto por la diferencia, favorecer el compromiso del trabajador con su tarea y el sentido de pertenencia, además de producir buena reputación en materia de inclusión a la empresa.

Por otra parte, la inclusión educativa está ligada al acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, sobre todo aquellos que podrían llegar a ser excluidos, esto implica una transformación en la cultura, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas para atender la diversidad de necesidades educativas de los sujetos (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Ecehita, 2006, citado por Cansino, 2017). Rivero (2021)

subraya la importancia de contar con “medidas de apoyo” que faciliten la inclusión en esta área; apoyos en términos de recursos humanos, como miembros de la comunidad educativa (maestros de apoyo a la integración, acompañantes personales no docentes) y también recursos de la sociedad civil y equipos externos a la institución escolar (pp.72-73).

Análisis de las entrevistas

Se realizaron catorce entrevistas durante los meses de marzo y agosto de 2022, dirigidas a profesionales que desempeñan su labor tanto en el área de salud mental como en instituciones que trabajan de forma articulada con dicho sector en Comodoro Rivadavia. Entre los entrevistados se encuentran cinco psicólogos, tres trabajadoras sociales, una musicoterapeuta, un operador de apoyo, una técnica en salud comunitaria y una terapeuta ocupacional, además de la responsable de la Dirección de Juventud y la coordinadora de la Oficina de Empleo. Los profesionales de las distintas áreas de salud mental pertenecen a diferentes sectores: del Centro de Día de Salud Mental del Hospital Regional, del área de Internación de Salud Mental del Hospital Regional, integrantes de la Residencia Interdisciplinaria de Salud Mental Comunitaria, Dispositivo Habitacional “Casa Hogar” y a la Dirección de Orientación Educativa de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Debido a que uno de los objetivos principales de la presente investigación es analizar cómo se lleva a cabo el proceso de inclusión social de jóvenes que permanecieron, durante un tiempo razonable, internados en un dispositivo de salud mental en la ciudad de Comodoro Rivadavia, resulta

de gran importancia comprender qué concepción tienen los profesionales respecto de ella, ya que la significación que le otorguen influirá en la forma en que lleven a cabo dicho proceso. En líneas generales, las respuestas de los profesionales al hablar sobre inclusión hicieron alusión a transitar espacios de la comunidad y sentirse parte de ella. Resulta interesante destacar que algunos de los entrevistados también manifestaron que la inclusión actualmente sigue siendo un desafío y que en la ciudad “falta mucho” para poder hablar plenamente de ella. También identificaron las barreras sociales como los principales obstáculos que dificultan la inclusión. De la misma manera, una de las psicólogas expresó que hablar de inclusión implica hablar de una posición externa, es decir, que debe existir un tercero que posibilite que el otro esté. Asimismo, una de las entrevistadas manifestó que otra de las cuestiones que también podía llegar a condicionar la inclusión es el contexto donde se desarrolla el individuo, y declaró: “Mientras más cantidad de población, el individuo termina siendo más individuo entre el montón, hay menos personalización sobre la situación. Mientras más chica la comunidad, más personalizada es la situación”, de este modo explica que la extensión del territorio es un condicionante a la hora de poner el foco en el paciente de salud mental. Otro aspecto para señalar es que algunos plantean que la inclusión resultaría ideal para romper con los estigmas existentes en la sociedad comodorense, es decir que, mediante la socialización y el poder circular en lugares comunes, se podría contribuir a la erradicación de los prejuicios y de las representaciones erróneas que pueden encontrarse en la comunidad. Otra de las variables que se puede

identificar en esta respuesta es la importancia que tiene la red de apoyo en este proceso, como bien señalan algunos profesionales. Se trata de fortalecerlas y trabajar con ellas para que los usuarios cuenten con una red socioafectiva que les brinde apoyo y contención en el proceso de inclusión. Sin embargo, algunos señalaron que, en algunas ocasiones, resulta difícil trabajar con las redes de apoyo, por ejemplo con las familias que se involucran muy poco en el proceso de inclusión de los jóvenes. Al respecto, una de las entrevistadas refiere: “Nosotros notamos que las familias con usuarios con adicciones son más combativas, es decir, les tocan esto y reclaman, te cortan la ruta. Acá, son más pasivos. Como que tenemos que estar nosotras detrás, debemos inducirlos, pero contándoles que es el lugar que ellos también tienen que defender, porque de lo contrario sus hijos o familiares se quedan sin el espacio”. Por otro lado, están las familias que sobreprotegen a los jóvenes, llegando en ocasiones a inhibirlos, poniendo en duda sus potencialidades y sus capacidades. Por ejemplo, un operador, perteneciente al Centro de Día, refirió: “En algunas ocasiones la familia acompaña, asiste, motiva, pero también hay familias que, en muchos casos, son las que limitan al usuario, esto de que ‘Juan no va a poder hacer tal cosa, porque no entiende’”. Paralelamente la psicóloga de la Dirección de Orientación Educativa enuncia que “a veces nos pasa con cualquier chico, que vienen los padres a hablar y elegir la carrera; y el chico está parado al lado”. Entonces, en muchas ocasiones, la red de apoyo puede funcionar como una limitante para los jóvenes que deberían comenzar, de forma progresiva, a recuperar su autonomía y a incluirse socialmente en espacios comunes. Por lo tanto, entre

las propuestas que manifestaron los participantes de esta investigación, se encuentra la psicoeducación, no sólo dirigida al paciente, sino también a su red socioafectiva. A través de esta intervención, se trata de que las redes de apoyo comprendan la situación del paciente, su estado actual y un posible pronóstico y evolución. Se intenta así modificar ciertas creencias o ideas erróneas. No obstante, este trabajo puede resultar muy arduo. Como comenta una de las trabajadoras sociales: “Es muy difícil porque las familias o las redes, los referentes afectivos, vienen con toda una... Vamos a llamarla ‘carga’, en función del cuidado, porque la realidad es que acompañar a una persona que está atravesando un padecimiento mental es difícil”. Entonces, muchas veces, los profesionales de la salud mental proponen también la presencia de los operadores de apoyo o bien acompañantes terapéuticos, que sirven de ayuda para poder aliviar la carga con la que vienen las familias. Asimismo, otro trabajo necesario que debe llevarse a cabo con las redes de apoyo está relacionado con subrayar la importancia de la adherencia al tratamiento y el uso de los psicofármacos. El hecho de conocer el valor de la psicoterapia y de la medicación también puede ayudar a modificar los prejuicios o ideas negativas hacia ella, reconociendo su aporte para la mejoría del paciente. En línea con lo planteado al principio acerca de la falta de involucramiento de algunas redes, una de las trabajadoras sociales asegura que en internación, por lo general, las familias suelen desligarse de la situación y hasta incluso prolongarla. Es aquí donde la psicoeducación, el fortalecimiento de redes y la construcción de nuevos vínculos también resulta sumamente importante. Ahora bien, el trabajo de

inclusión no sólo es responsabilidad de los profesionales, del usuario y sus redes de apoyo, sino también de la comunidad, que será determinante a la hora de que el proceso se lleve a cabo de una manera positiva. Por ello, se indagó acerca de la representación que se tiene socialmente, en esta ciudad chubutense, sobre la salud mental y sus derivados, es decir, hacia los pacientes que tengan un diagnóstico de salud mental, quienes hayan transitado una internación en un dispositivo de salud mental o incluso hacia los mismos trastornos mentales. Por lo general, los entrevistados coincidieron en que las ideas existentes en Comodoro Rivadavia rondan entre el desconocimiento y el temor, justamente, hacia lo desconocido. La mayoría de los profesionales coincidían que la sociedad comodorenses suele asociar los trastornos de salud mental con peligrosidad o locura, y que esta mirada significa un obstáculo a la hora de la inclusión. Una de las entrevistadas también afirmó que los mismos medios de comunicación refuerzan estas ideas. Es aquí donde la psicoeducación también es central, dirigida, en este caso, a sectores de la comunidad donde los usuarios deseen incluirse, ya sea espacios de recreación, laborales o educativos. Al respecto, uno de los psicólogos participantes plantea: “Creo que falta mucha psicoeducación, en todo sentido. Psicoeducación con charlas, psicoeducación en los colegios, psicoeducación en el trabajo. Mucho se habla sobre esto de ayudar a la persona o de acompañar a la persona en algún trabajo, pero vemos que eso no es tan así, que terminan siendo un número, no creemos que eso cambie, pero creemos que estaría bueno que tengan otro tipo de contención”. La falta de conocimiento sobre la salud mental y lo ligado a

ella conlleva ideas erróneas y, en consecuencia, situaciones de discriminación. Un integrante del Centro de Día, por ejemplo, comentó: “Unos usuarios querían hacer panadería. Los acompañé hasta ese lugar y, desde el momento en que nos presentamos, el chef opuso resistencia, era él quien dictaba las clases, y lo que manifestaba era que iban a utilizar utensilios, cuchillos, tijeras y que se sentía incómodo, que le daba miedo que un paciente de salud mental manipulara estas cosas. Luego decía que sus alumnos se sentían también incómodos; y, si estos pacientes iban a asistir, la demanda que él tenía en el grupo iba a caer, y no quería. Entonces eso fue una barrera. Hablé con la directora de esta institución, de este lugar, yo hablé con mi coordinadora, con el jefe para visibilizar este tipo de barrera, pero quedó en la nada”. Justamente hablando de obstáculos, otro de los objetivos planteados en la investigación consistió en identificar las posibles barreras que podrían dificultar o imposibilitar la inclusión social de los usuarios. Al respecto, algunos de los entrevistados señalaron que este proceso aún hoy resulta un poco dificultoso, debido, por un lado, a las barreras actitudinales; pero, por el otro, también por la falta de recursos destinados a la salud mental en la provincia. En relación con los impedimentos vinculados con lo actitudinal, puede observarse como consecuencia la poca apertura por parte de los espacios laborales o educativos hacia este colectivo, debido a la falta de sensibilización sobre el tema. Sin embargo, además, resulta de gran importancia destacar que las dificultades con las que se pueden encontrar durante este proceso de inclusión también tienen que ver con la escasa cantidad de recursos con las que cuentan los profesionales. La mayoría de

ellos señalaron que no cuentan con los suficientes insumos para llevar a cabo las actividades en sus respectivos dispositivos, explicando que deben valerse de acciones como donaciones de terceros o bien que incluso ellos mismos deben aportar sus propios materiales. Además, en cuanto a lo estructural, los integrantes del Centro de Día comentaron los problemas que tuvieron que afrontar, no sólo porque debieron mudarse más de una vez, sino también porque actualmente se encuentran en un edificio que presenta bastantes complicaciones, y esto dificulta las acciones que se desarrollan en el lugar. Paralelamente, desde el área de internación del Hospital Regional también coinciden en que hay falta de recursos, en este caso de camas en internación, lo que trae como consecuencia que se deban ocupar otros espacios del edificio, como el área de terapia intensiva; esto genera conflictos con otros profesionales de la salud. En cuanto a lo vinculado con el recurso humano, esto también aparece como un déficit, ya que la mayoría de los entrevistados manifiesta que cuentan con poco personal, lo que obliga a que ciertas actividades no continúen, como algunos talleres que se dictaban en el Centro de Día, o que deban organizarse de otra manera para que se puedan cumplir con los objetivos de cada dispositivo. Llegados a este punto, los participantes fueron consultados acerca de cómo es el trato que reciben los usuarios por parte de profesionales pertenecientes a la salud, pero no al área de salud mental, y la mayoría refería que, incluso en estos espacios, todavía existen creencias y miedos, lo que implica actitudes discriminatorias o relacionadas con el temor. Por ejemplo, en el hospital, una trabajadora social del equipo de internación explicaba: “El

hospital necesita urgente una capacitación en lo que es Ley de Salud Mental, en lo que es el trato del diagnóstico también. Nosotros, a veces, cuando no hay cama acá en internación, se internan en algún piso dentro del hospital y hay mucho prejuicio. O en pediatría, cuando se internan niños con padecimiento mental, es muy difícil poder trabajar; y hay un total desconocimiento en relación con la Ley de Salud Mental. Son pacientes ‘especiales’, les dicen ellos, así que sí, hay mucho prejuicio y mucha falta de conocimiento”. Otro ejemplo que manifestaron los profesionales es que, en algunos casos, exigen que los usuarios con patología mental acudan acompañados, por el temor a que “suceda algo”. Asimismo, otro de los consultados explicó que, desde su punto de vista, aun hoy está vigente el modelo médico hegemónico; y algunos profesionales continúan creyendo que el encierro y la medicación son la única solución posible. Otra de las entrevistadas señaló que es llamativo lo que sucede con los estudiantes de medicina: “En los planes de formación de los profesionales de la salud, muchas veces queda excluida la salud mental, por ejemplo, los residentes de todas las especialidades del hospital, ninguno rota por salud mental”. Esto da a entender que, hasta ahora, lo referido a la salud mental no es prioritario, y actualmente se opta por hacer foco en otras áreas, restándole importancia o hasta minimizando la salud mental. Algunas de las cosas que suelen escucharse tienen que ver con que los psiquiatras no son considerados médicos profesionales, ya que se dedican a algo “abstracto”, como es la mente humana. Afirmación que no tiene en cuenta que los trastornos mentales también afectan la salud física y se manifiestan en comportamientos o actitudes.

Situación parecida sucede en la universidad, donde la psicóloga entrevistada comentó que, por lo general, los docentes dicen no estar preparados para tratar con alumnos pertenecientes a este colectivo, por ende, optaron por dictar talleres dirigidos a toda la comunidad docente y no docente para tratar estos temas. Por ejemplo, en el 2021 se llevó a cabo la jornada Universidad y Discapacidad en la que participaron universidades nacionales y latinoamericanas y principalmente se abocaron a pensar la discapacidad en el ámbito de educación superior.

Ahora bien, aunque hasta aquí se ha hecho mención a las barreras externas, es importante tener en cuenta que, en algunos casos, los usuarios pueden tener actitudes, como temores, que también provocan que la inclusión sea dificultosa o no se concrete en su totalidad. Como expresaron algunos entrevistados, estos sujetos asumen su trastorno mental como parte de su identidad, es decir, se sienten identificados con su cuadro patológico, y además lo mencionan en su discurso. Esto trae como consecuencia que ellos mismos tengan ideas erróneas acerca de sus capacidades y, a priori, se autoexcluyan de formar parte de la comunidad. Los profesionales comentaron que suelen escuchar frases como “¿para qué voy a ir si no me van a aceptar?”, “yo no puedo” o “necesito que me ayuden”, poniendo en duda sus habilidades y su autonomía. Otra respuesta brindada, y que resulta de gran interés, es que la mirada del otro influye en la construcción de identidad de cada uno, con lo cual, si devuelve una mirada negativa, esto afectará la manera en que cada uno se autopercibe. Por ello, los profesionales también se inclinan por

trabajar con los pacientes, para que ellos mismos empiecen a poner el acento en sus fortalezas más que en sus dificultades.

En vista del desarrollo anterior, resulta enriquecedor retomar otras intervenciones llevadas a cabo por los profesionales para dar inicio al proceso de inclusión. Dichas estrategias apuntan, sobre todo, a articular con el afuera, esto es, con instituciones de la comunidad, como centros de atención primaria de la salud o centros de promoción barrial, con el objetivo no sólo de concientizar a la sociedad comodorense, sino de brindar talleres donde la comunidad pueda participar. Desde la Oficina de Empleo, se lleva a cabo la inclusión laboral mediante la “Línea de Promoción del Empleo Asalariado para Trabajadores con Discapacidad”, destinada a jóvenes a partir de los 18 años que cuenten con certificado de discapacidad. Se trata del armado de “proyectos de entrenamiento”, donde los jóvenes interesados comienzan a aprender y a familiarizarse con el empleo que deseen desarrollar. Esta etapa puede durar entre tres y seis meses. Luego, dependiendo del desempeño, la responsabilidad y predisposición de la persona, se puede pensar en una contratación, iniciando así una relación laboral. Asimismo, desde la Dirección de Juventud, brindan talleres de oficios y recreativos, además de articular con la mencionada Oficina y con escuelas. En cuanto a las acciones que se llevan a cabo dentro de los dispositivos de salud mental y que buscan promover la inclusión, se encuentran los talleres, por ejemplo, de radio, de actividades de la vida diaria, de carpintería o de arte y reciclado, además de promocionar mediante las redes sociales los trabajos que realizan los usuarios

como una contribución al área laboral. Además, en su momento funcionó, durante un breve tiempo, en esta ciudad un Centro Ocupacional Laboral, donde asistían alrededor de siete usuarios que se dedicaban al fieltro de lana. Sin embargo, este lugar contaba con algunas complicaciones, ya que se encontraba en un barrio de difícil acceso y resultaba dificultoso llegar. Finalmente, se vio obligado a cerrar debido a que los profesionales decidieron renunciar por la falta de recursos que impedía que el trabajo continuara. Asimismo, desde el área de educación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, se implementan distintas estrategias, como la extensión de la cursada o el cambio de la modalidad de un examen escrito a un examen oral, con el fin de que los estudiantes que padezcan un trastorno mental puedan continuar con sus estudios universitarios.

Finalmente, y en respuesta al último objetivo, se investigó si existían factores, como el trastorno mental, la edad o el sexo/género, que incidieran en la inclusión social de jóvenes externados. Respecto al cuadro patológico, la mayoría de los profesionales afirmó que es un limitante, debido a los estigmas que hay sobre ellos. Además, aseguraron que los pacientes presentan su trastorno mental como una limitación, como si decir “soy bipolar” tuviera el mismo sentido que decir “tengo una limitación”. En cuanto a las categorías sexo/género, no tendrían tanta influencia en el proceso de inclusión como la variable anterior. No obstante, en cuanto a la edad de los jóvenes expacientes de una institución de salud mental, algunos profesionales consideraron que sí puede ser un limitante. Uno de ellos afirmó

que, para ciertos rangos etarios, el proceso resulta más exitoso a causa de las posibilidades de acceso, esto es, por las propuestas que existen para estos grupos: “La edad escolar, por ejemplo, es como más fácil su inclusión... Más fácil en relación con las posibilidades de acceso que puedan llegar a tener. Después, pensando en adultos mayores también generamos espacios de inclusión, en las actividades de adultos mayores hay como otros grupos de pertenencia también donde es más fácil poder incluirse, por más diagnóstico que presenten”. Sobre las categorías sexo o género, uno de ellos mencionó que las cuestiones referidas a la autopercepción de género generan problemas a nivel familiar y a nivel social, en tanto otra de las respuestas fue que debería haber un trato equitativo hacia los hombres y las mujeres.

En líneas generales, los entrevistados opinaron que la inclusión social dependerá de las potencialidades del individuo y no de su diagnóstico de salud mental, haciendo hincapié también en que las barreras que dificultan su posibilidad de transitar espacios comunitarios son externas, es decir, sociales.

En relación con si los prejuicios o representaciones sociales eran distintos dependiendo del diagnóstico, las respuestas variaron:

—Por un lado, hay quienes aseguraron que, por lo general, es indistinto el tipo de trastorno mental que padece la persona, ya que las creencias se basan en la idea de peligrosidad y violencia, debido al desconocimiento que hay sobre ella.

—Por el otro, están aquellos que consideraron que las representaciones sociales dependen del cuadro patológico. Esta idea es confirmada en lo declarado por algunas profesionales, quienes comentan: “Por ejemplo, vos hablás con una persona que te dice que tiene estrés, siento yo que no le da ese temor que da una persona que decís que tiene esquizofrenia o bipolaridad. Y las dos están relacionadas con la salud mental. Creo que hay más estigma en lo que hace al diagnóstico de esquizofrenia, que por ahí se asocia más conductas de tipo violentas, agresivas... Cuando se habla de personas que han estado en internación de salud mental, también se las vincula a lo peligroso, a lo violento, indistintamente del diagnóstico que tengan. Lo que es muy distinto cuando se trabaja desde otros dispositivos y hay otro diagnóstico, por ejemplo, la depresión: no existe esta idea, este prejuicio o este miedo a la reacción de otra persona”.

En lo que refiere a sexo o género, algunos participantes se inclinaron por pensar que el género femenino tiene mayores probabilidades de recibir comentarios negativos. Una de las integrantes del Centro de Día que coordina un espacio de mujeres en el dispositivo comentó: “Una de las cosas que se ven en el espacio de mujer es que a la mujer se la tiene como la loca, la histérica. Entonces, al sumarle un cuadro, una patología mental, es como que refuerza más ese discurso en cuanto al género”.

Otros entrevistados comentaron que existe un mayor temor hacia los hombres con trastorno mental debido a que suele asociarse la actitud violenta con estos sujetos.

En cuanto a la edad, una de las entrevistadas afirma

que, en lo vinculado con las cuestiones laborales, quizás por una persona joven que padece un trastorno de salud mental se pueda llegar a tener mayor empatía. Sin embargo, otras dos profesionales mencionan que la etapa de la adolescencia es complicada debido a los cambios por las que transitan los sujetos; y, si a esto se le suma un trastorno de salud mental, puede no llegar a ser entendida por la sociedad, reforzando las ideas de rebeldía y confrontación, pero de una manera negativa. Así lo expresa una de las psicólogas: “Se puede pensar ‘los adolescentes son disruptivos’ o podemos pensar que los adolescentes transitan por diferentes procesos que lo llevan a su conformación en su identidad, que llevan a tener ciertas confrontaciones con autoridades para poder ganarse su propia autonomía e identidad”. Entonces ¿voy a ignorar que pasan por esas cosas? No, pero no voy a hacer que eso sea una problemática. O, si para esa persona es una problemática, la voy a laburar”. Y la terapeuta ocupacional: “Al adolescente inclusive se le mezcla también toda la cuestión hormonal y, de alguna manera, siempre es visto, igual que cualquier adolescente, con ese hito de rebeldía”.

Conclusiones

En el presente apartado se abordarán las ideas principales a las que se ha arribado en relación con los objetivos planteados, referentes al proceso de inclusión social de jóvenes que cursaron una internación, durante un tiempo considerable, en un dispositivo de salud mental.

Partiendo de la información obtenida por medio de las entrevistas realizadas a profesionales del área de salud

mental, se puede inferir que desde los dispositivos de salud mental se intenta promover el proceso de inclusión social a través de distintas estrategias. Ya sea mediante la articulación con diferentes sectores de la ciudad como por modificaciones en ciertas actividades, sobre todo académicas, para que los jóvenes se sientan parte de la comunidad y puedan participar de ella como los demás. Sin embargo, los entrevistados también señalaron que diversas barreras, ya sean internas o externas, pueden dificultar dicho proceso de inclusión. Respecto de las barreras internas, manifestaron que, en algunas ocasiones, los mismos jóvenes son quienes pueden desarrollar ideas negativas acerca de sus propias habilidades y posibilidades de inclusión, lo que resulta un obstáculo a superar. En cuanto a las barreras externas, hicieron foco no sólo en las barreras actitudinales, sino también en los insuficientes recursos destinados a la salud mental en la ciudad de Comodoro Rivadavia. En relación con lo actitudinal, en la sociedad comodorense todavía sigue vigente la asociación entre trastorno mental y peligrosidad-violencia. Si bien los profesionales del área intentan llevar adelante acciones para concientizar y sensibilizar a la población, sigue resultando difícil erradicar dicha creencia, lo cual suele traer como consecuencias prácticas discriminatorias. Respecto de la limitada cantidad de recursos, se concluye que también termina siendo un obstáculo para concretar el proceso de externación y, por consiguiente, la inclusión de los usuarios. Es decir, la provincia se encuentra atravesando un momento de crisis económica y la salud mental no está exenta. Dicha situación puede verse reflejada en hechos como las fallas a nivel estructural de las instituciones existentes;

la ausencia de otras alternativas terapéuticas como las casas de medio camino o las empresas sociales; y en algunos casos, la falta de trabajadores en el sector, debido posiblemente al poco acompañamiento que reciben los profesionales para implementar proyectos que mejoren la calidad de vida de los pacientes, con la salud mental en segundo plano. En cuanto a si variables, como el tipo de trastorno mental, género y edad, podrían ejercer alguna influencia en la inclusión de los jóvenes, se observó que el tipo de diagnóstico es el que tendría mayor peso, posiblemente debido a los estigmas referidos a la salud mental y lo ligado a ella, generando ideas erróneas que podrían instalarse en la sociedad y causar acciones de exclusión.

Por lo tanto, a partir de la información recabada en la presente investigación se puede concluir que la inclusión de los jóvenes externados de Comodoro Rivadavia puede verse dificultada por las barreras actitudinales que existen en la comunidad. No obstante, también se detectaron otras barreras que pueden obstaculizar el proceso de inclusión, como las barreras propias de los usuarios, que se traducen en actitudes o creencias erróneas acerca de sus propias posibilidades de inclusión. Y también, pero no menos importante, la limitada cantidad de recursos disponibles para facilitar dicho proceso. Por lo tanto, según lo enunciado, resulta importante continuar trabajando sobre la temática de inclusión, sobre todo en las ciudades patagónicas, ya que de esta forma se podrá entender el estado de situación en el que se encuentra la salud mental y generar nuevas estrategias de intervención. Asimismo, puede ser interesante indagar también cómo se lleva a cabo dicho proceso en ciudades o pueblos más aislados,

donde los recursos se encuentran aún más limitados y pueden ser objeto de futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

Alfaro-Rojas, L. (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. *Revista Costarricense De Psicología*, 32(1), 63–74. Recuperado a partir de <http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/19>

Ardila-Gómez, S., Hartfiel, M. I., Fernández, M. A., Ares Lavalle, G., Borelli, M., y Stolkiner, A. (2016). El desafío de la inclusión en salud mental: análisis de un centro comunitario y su trabajo sobre los vínculos sociales. *Salud colectiva*, 12, 265-278. <https://bit.ly/3j6Qdsk>

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. <https://bit.ly/3kUEsEo>

Báez, J., Jaimes, C. F., y Jiménez, A. M. G. (2013). Reflexiones acerca de la inclusión laboral en el discurso de la salud mental. *Tesis Psicológica*, 8(2), 82-96. <https://bit.ly/3xOMOCf>

Cansino, P. A. P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://bit.ly/3h1jFNs>

Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. (2001). Versión Abreviada. <https://bit.ly/38XPaYQ>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008). <https://bit.ly/3z1cAaj>

Corradi Bracco, C., y Sucarrat, M. J. (2015). *Guía de inclusión laboral de personas con discapacidad para empresas: actores y procesos*. Universidad Torcuato Di Tella. https://repositorio.utdt.edu/bitstream/handle/20.500.13098/10857/RED_2015_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, D., y Chacón, S. (2006). Proceso de inserción laboral de personas con esquizofrenia: análisis desde una institución de apoyo. *Revista de psicología*, 15(1). <https://bit.ly/3d63r4l>

Echeita, G., y Verdugo Alonso, M. Á. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Publicaciones del INICO. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3223/Declaracion_de_Salamanca.pdf?sequence=1&rd=0031760522685942

Enrique, S. (2018) Orientación vocacional en sujetos con discapacidad. Lo vocacional como acontecimiento de una experiencia subjetivante en S. Rascován (Ed) *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados: Experiencias sociocomunitarias en los bordes*. (45- 67). Noveduc.

Guinea, R. (coord.). (2007) *Modelo de atención a las personas con enfermedad mental grave*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO19201/atenenfermental.pdf>

Heras, V. (2018). *Inclusión laboral de personas con capacidades diferentes: perspectiva ecuatoriana*.

Palermo Business Review 18, 101-109. https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR_18_05.pdf

Ley I-N.º 384 de 2009. *Ley Provincial de Salud Mental* (Chubut). 13 de octubre de 2009. <https://digesto.legislaturadelchubut.gob.ar/lxl/I-384.html#:~:text=La%20presente%20Ley%20tiene%20por,trato%20digno%2C%20solidario%20y%20tolerante.>

Ley N.º 22.431 de 1981. Sistema de Protección Integral de los Discapacitados. 16 de marzo de 1981 <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-20620/texto>

Ley N.º 24.440 de 1991. Promoción Sanitaria y Social de las personas que padecen sufrimiento mental. 3 de octubre de 1991. <https://defensoriarionegro.gov.ar/dm/wp-content/uploads/2019/12/Ley-N%C2%BA-2.440-Salud-Mental-Rio-Negro.pdf>

Ley N.º 26.657 de 2010. Ley Nacional de Salud Mental. 2 de diciembre 2010. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>

Mareño Sempertegui, M. (2015). Inclusión laboral de personas catalogadas como discapacitadas: algunas reflexiones para un debate necesario. *Trabajo y sociedad*, (25), 405-442. <https://bit.ly/3mkZNbl>

Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: el caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(2), 97-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200007>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.

Restrepo, M. U., Mora, O. L., y Rodríguez, A. C. C. (2007). Voces del estigma. Percepción de estigma en pacientes y familias con enfermedad mental. *Universitas Médica*, 48(3), 207-220. <https://www.redalyc.org/pdf/2310/231018668003.pdf>

Rivero, S. (2021). *Discapacidad e Inclusión. Enfoque integral. Abordaje Interdisciplinario*. Letra Viva.

Rocha, M. D., Capel, G., Durand, F., Gómez, A., & Balero, D. (2011). *Estado de situación de las prácticas de Orientación Vocacional Ocupacional en sujetos con discapacidad en la República Argentina*. XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina. <https://www.aacademica.org/000-091/23>

Sáliche, S.F, y Galarco, R.A (2021) *Discapacidad y acompañamiento terapéutico*. Letra Viva

Sandoval-Chacón, C., y Canales-Viquez, G. (2009). Funcionamiento psicosocial de personas con enfermedad mental desinstitucionalizadas: Una experiencia de rehabilitación psicosocial costarricense. *Revista Costarricense de Psicología*, 28(41-42), 121-135. <https://www.redalyc.org/>

pdf/4767/476748706005.pdf

Suárez Pérez, I. (2016). *Personas con discapacidad y actividad laboral: el papel de las barreras actitudinales* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de La Laguna. <https://bit.ly/3opSkZL>

Unicef y Ministerio de Educación de Chile (Eds.). (2005). *Seminario internacional: inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. En Unicef.cl https://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

Gisel Manrique
Licenciada en Psicología (UMSA)

Relación entre las prácticas inclusivas y la satisfacción laboral de los y las empleados/as LGBTIQ+

Relationship Between Inclusive Practices and Job Satisfaction of LGBTIQ+ Employees

Por Gabriela Cisco

Resumen

En la actualidad se ha demostrado que los lugares de trabajo inclusivos contribuyen a la mejora de los niveles de bienestar de los/as empleados/as. Este proyecto buscó ampliar el entendimiento sobre esta temática enfocándose en las prácticas inclusivas, la percepción que hay de ellas por parte de la comunidad LGBTIQ+ y su relación con la satisfacción laboral de los/las empleados/as LGBTIQ+. Se incluyeron 23 empleados y empleadas del colectivo pertenecientes a empresas de la red Pride Connection Argentina para responder a una encuesta estructurada autoadministrable y se hicieron cinco entrevistas semiestructuradas para abarcar dimensiones como percepción de bienestar y desarrollo profesional y personal, y a su vez para conocer las prácticas inclusivas en las organizaciones pertenecientes a la muestra. Los resultados obtenidos mostraron que la inclusión es una parte importante de la satisfacción laboral y que los y las trabajadores/as perciben que esta depende de acciones concretas y códigos de conducta introyectados. A su vez se observa que todavía existen necesidades que responden a una falta de representatividad dentro del colectivo.

Palabras clave: diversidad sexual, política empresarial, inclusión, satisfacción laboral, LGBT

Abstract

There is now evidence that inclusive workplaces contribute to improved employee well-being. This project sought to deepen the understanding of this issue by focusing on inclusive practices, their perception by the LGBTIQ+ community, and their relationship with the job satisfaction of LGBTIQ+ employees. A total of 23 employees belonging to companies in the Pride Connection Argentina network were invited to respond to a self-administered structured survey, and five semi-structured interviews were conducted to cover dimensions such as perceptions of well-being and professional and personal development, while also learning about inclusive practices in the sampled organizations. The results obtained showed that inclusion is an important part of job satisfaction, and that employees perceive that it depends on concrete actions and introduced codes of conduct. At the same time, it was observed that there are still unmet needs in terms of lack of representation within the group.

Keywords: *sexual diversity, corporate policies, inclusion, job satisfaction, LGBT.*

Fecha de recepción: 01-09-2023

Fecha de aceptación: 01-10-2023

Introducción

La satisfacción laboral se puede definir como el grado de conformidad del/la empleado/a respecto a su entorno y condiciones de trabajo. Está directamente relacionada con el desarrollo profesional y personal, los niveles de productividad de los/as empleados/

as y la calidad del trabajo. Se ha demostrado que los lugares de trabajo inclusivos contribuyen a la mejora de los niveles de bienestar de los/as empleados/as y también que los/as empleados/as con altos niveles de bienestar son más inclusivos. La inclusión reduce el estrés inducido por experiencias de sesgo, acoso y discriminación. Promueve una alta autoestima mediante la experiencia de la conexión social y la pertenencia en el trabajo, en un entorno que comprende y apoya las necesidades individuales.

Este trabajo busca ampliar el entendimiento sobre la inclusión LGBTIQ+ en el ámbito laboral enfocándose en las prácticas inclusivas, su percepción por parte de la comunidad LGBTIQ+ y su relación con la satisfacción laboral.

Para un mayor entendimiento en el presente trabajo se han agrupado las prácticas o políticas inclusivas en tres grupos: legales, corporativas (propias de cada empresa) y culturales o sociales (aquellas que implican acciones por fuera de la organización).

Las legales hacen referencia a las normas del país donde se encuentran las organizaciones, proporcionando derechos legales y protección a los miembros de la comunidad LGBTIQ+. En Argentina, la Ley de Matrimonio Igualitario (Ley 26.618) de 2010 constituye una reforma en el Código Civil que deja claro que todos los derechos y obligaciones que deriven de la unión marital aplican para todas las uniones, sin importar su orientación sexual o composición. Del mismo modo, la sanción de la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743) protege los derechos de las personas trans. Tomando como

puntapié inicial estas dos leyes, las organizaciones siguen las normas de la jurisdicción y toman medidas y políticas acorde al marco jurídico que corresponda.

Las prácticas inclusivas, implementadas internamente en la organización que van por sobre el marco legal, pueden proporcionar beneficios médicos (y de otro tipo equivalentes), ofrecen capacitación sobre temas LGBTIQ+ y establecen redes de empleados para colaboradores/as de la comunidad y aliados/as.

Por último, las acciones culturales o sociales se presentan en aquellas organizaciones que se esfuerzan no solo por el bienestar de sus empleados/as, sino que buscan transformar la sociedad en la que se encuentran promoviendo cambios de políticas públicas o apoyando activistas y ONG locales.

En Argentina, algunas compañías multinacionales se unieron a la red Pride Connection, con el objetivo de promover espacios de trabajo inclusivos para la diversidad sexual y generar lazos para la atracción y retención de talento LGBTIQ+. La red busca concientizar sobre la inclusión de miembros del colectivo y favorecer un entorno laboral seguro y libre de agresiones o conductas que dañen a cualquier persona en base a su orientación sexual y/o identidad de género.

La inclusión debe ser conceptualizada y asociada siempre a las percepciones e interpretaciones de las personas, un conjunto de hechos objetivos no necesariamente puede determinar si existe inclusión. Tales hechos deben ser evaluados sobre la base de la experiencia de los/as involucrados/as, y, por lo tanto,

pueden variar de una persona a otra y, de una a otra situación. Otra característica de la inclusión es que se trata de un fenómeno dinámico, es decir no se logra de una sola vez y para siempre, puesto que se crea de nuevo en cada situación a través de la relación de las personas con su entorno.

Metodología

El propósito de este trabajo es conocer la relación que existe entre las políticas inclusivas para personas LGBTIQ+ llevadas a cabo por organizaciones pertenecientes a la red Pride Connection Argentina y la satisfacción laboral de los/as beneficiarios/as, así como la importancia de implementar prácticas inclusivas para el colectivo, y los desafíos que estas acciones presentan para los actores involucrados. A su vez, profundizar sobre la inclusión en el ámbito laboral, permitiendo ampliar el conocimiento sobre las necesidades de los/as empleados/as pertenecientes al colectivo LGBTIQ+.

Preguntas

- ¿Existe una relación entre cómo las personas del colectivo LGBTIQ+ perciben que la empresa gestiona la diversidad y la inclusión y su satisfacción laboral?
- ¿Qué prácticas inclusivas desarrollan las organizaciones pertenecientes a la red Pride Connection Argentina para asegurar la inclusión LGBTIQ+?
- ¿Qué percepción tienen los/as beneficiarios/

as de las prácticas inclusivas aplicadas en su organización?

- ¿Qué desafíos se enfrentan al momento de implementar prácticas inclusivas LGBTIQ+ y como se pueden mejorar?

Objetivo general

Analizar la relación entre la satisfacción laboral de las/os empleadas/os de la comunidad LGBTIQ+ y las prácticas inclusivas implementadas por organizaciones pertenecientes a la red Pride Connection Argentina.

Objetivos específicos

- Describir las prácticas inclusivas desarrolladas para las/los empleadas/os LGBTIQ+ en las compañías pertenecientes a *Pride Connection* Argentina.
- Indagar sobre la percepción que tienen las/los empleadas/os del colectivo sobre las prácticas inclusivas de su organización.
- Identificar las necesidades de la inclusión LGBTIQ+ percibidas por las/los empleadas/os pertenecientes al colectivo dentro de su lugar de trabajo.
- Establecer relaciones entre el uso de prácticas inclusivas en el ámbito laboral y la satisfacción de las/los empleadas/os de la comunidad LGBTIQ+.

La hipótesis planteada buscó conocer la relación

entre la aplicación de prácticas inclusivas orientadas al colectivo LGBTIQ+ y la satisfacción laboral de sus beneficiarios/as. Se considera que los/as empleados/as LGBTIQ+ que pertenecen a organizaciones de la red Pride Connection Argentina perciben una mayor satisfacción laboral relacionada con las prácticas inclusivas implementadas hacia su colectivo.

Tipo de estudio

Este estudio está enmarcado en el tipo de Investigación mixta (cuantitativa y cualitativa), de tipo exploratorio y descriptivo. Es decir, tiene como objetivo revelar el uso de prácticas inclusivas en un ámbito laboral y la satisfacción de los/as empleados/as beneficiados/as por esas prácticas.

La muestra estuvo conformada por empleados/as de empresas pertenecientes a la red Pride Connection Argentina. Se seleccionaron 28 personas del colectivo LGBTIQ+ de entre 25 y 60 años que fueran parte de la red. Las técnicas implementadas fueron un cuestionario autoadministrable orientado a indagar las dimensiones del ámbito laboral, como percepción de las políticas inclusivas aplicadas en el ámbito laboral y el desarrollo social dentro del trabajo, y entrevistas semiestructuradas. Esta última técnica permite mayor flexibilidad respecto del cuestionario autoadministrable y puede ajustarse a los y las entrevistados/as, ya que presenta la ventaja de aclarar términos e identificar ambigüedades.

Marco teórico

Desde la perspectiva de la psicología organizacional,

la satisfacción laboral estudia el estado emocional y los aspectos relacionados que pueden hacer que sea placentero o positivo el resultado de la experiencia misma del trabajo (Mason y Griffin, 2002). Esta perspectiva permite analizar los factores psicosociales adheridos al bienestar en el ámbito laboral. Para Herzberg, Mausner y Snyderman (1967), la satisfacción laboral es el resultado de los factores de motivación, que generan satisfacción. Por otro lado, existen los factores higiénicos relacionados con la insatisfacción, su función está relacionada a eliminar o prevenir. Cuando dichos factores no están presentes o se aplican incorrectamente, no permiten que el/la empleado/a logre satisfacción; sin embargo, cuando están presentes no originan una fuerte motivación, sólo contribuyen a disminuir o eliminar la insatisfacción. Dentro de los factores de motivación, se encuentran el reconocimiento, la autonomía, el sentimiento de logro y las posibilidades de avance; mientras que, dentro de los factores higiénicos, se reconoce al salario, condiciones ambientales, la administración de la organización y las relaciones interpersonales.

Por su parte, para Hulin y Judge (2003), la satisfacción laboral afectiva es una construcción subjetiva que representa un sentimiento emocional que las personas tienen sobre su trabajo. Refieren que la misma incluye respuestas psicológicas multidimensionales al trabajo de un individuo con componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Por consiguiente, la satisfacción laboral afectiva para los individuos refleja el grado de placer o felicidad que induce su trabajo en general.

Del mismo modo, la inclusión laboral puede definirse como el grado en que un/a empleado/a percibe que es apreciado/a dentro del grupo de trabajo y es tratado/a de una manera que satisface sus necesidades de pertenencia y singularidad. Las investigaciones en el sector privado han demostrado que la inclusión puede traer consecuencias positivas para los/as empleados/as y las organizaciones en términos de compromiso organizacional, satisfacción laboral, desempeño laboral y organizacional (Shore et al., 2011).

Un entorno de trabajo inclusivo puede mejorar el bienestar mental de los trabajadores de este colectivo (Ng y Rumens, 2017). Muñoz (2005) advierte que una mayor discriminación percibida en el entorno laboral se asocia con un mayor estrés relacionado con el trabajo entre los hombres gay y lesbianas, mientras que los climas laborales que apoyan al colectivo LGBTIQ+ están vinculados a un menor estrés relacionado con el trabajo.

Análisis de Resultados

Procedimientos

En una primera etapa, se conoció la percepción de los y las trabajadores/as. El objetivo fue preparar el material necesario para el análisis. Para eso, las respuestas de los cuestionarios se pasaron a una hoja de cálculo (Excel) y las entrevistas se transcribieron.

La segunda etapa se compuso de una seguidilla de lecturas y relecturas del material obtenido, para poder cuantificar y sacar porcentajes, sintetizar las

ideas generales que surgieron de las respuestas y relacionarlas con los objetivos planteados. Para los cuestionarios, se trabajó en una hoja de cálculo y se agruparon las respuestas a las preguntas pensadas para responder a cada objetivo. En el caso de las entrevistas, en cambio, se trabajó con el apoyo del programa informático Atlas. Ti, un software especializado en análisis cualitativo de datos que tiene entre sus principales funciones la extracción, categorización e intervinculación de datos desde distintos tipos de documentos. Este programa ayuda a identificar patrones, a cada párrafo o palabra que respondía a un término o concepto relacionado con los objetivos, se le asignó un código.

Estas codificaciones se realizaron en virtud del marco teórico y de los conceptos establecidos con anterioridad. Luego, se interpretaron estos códigos obtenidos, y se expusieron los resultados en forma descriptiva realizando una interpretación que brindó la información necesaria para generar las conclusiones.

Resultados

Los resultados respaldaron la hipótesis de la relación que existe entre la satisfacción laboral de los/as empleados/as LGBTIQ+ y la implementación de prácticas inclusivas. Un 70 % de los/as encuestados/as aseguró que las iniciativas de inclusión LGBTIQ+ lo/a beneficiaban o lo beneficiaban mucho, un 22 % no estaba seguro/a de si lo beneficiaban o no, y un 9 % dijo que el beneficio recibido era poco. Ninguno/a de los/as encuestados/as contestó que no lo/a beneficiaban en nada.

A su vez, estos resultados devolvieron una mirada más compleja del tema. Las políticas inclusivas de una organización son capaces de producir cambios a largo plazo, mediante la modificación de la cultura de la empresa.

A diferencia de la diversidad, que suele centrarse en la cantidad (la representación de diferentes grupos en una empresa), la inclusión se centra en la calidad (la experiencia de los individuos y grupos en el lugar de trabajo). Suele ser compleja porque refleja los sentimientos y comportamientos individuales, así como la forma en que los individuos perciben los comportamientos de los demás a su alrededor y el entorno en el que trabajan.

La inclusión en este tipo de organizaciones suele ser un trabajo permanente ya que involucra búsqueda de prácticas adecuadas que beneficien a la comunidad LGBTIQ+ y negociación en cuanto a qué se puede implementar en las organizaciones.

Por otra parte, los resultados expusieron también la complejidad del colectivo en sí mismo, revelando que no todas las acciones contemplan a los/as mismos/as beneficiarios/as.

- Prácticas inclusivas desarrolladas en las compañías de *Pride Connection* Argentina

La descripción de las prácticas inclusivas en las encuestas se determinó de forma indirecta a través de preguntas específicas sobre las acciones que realizan las compañías en las que trabajaban los/as participantes. Con el uso de las entrevistas, se pudo

ahondar en las prácticas inclusivas que se llevaban a cabo en las organizaciones, las cuales se agruparon por tema, ya que muchas coincidían también con las respuestas encontradas en los cuestionarios.

§ *Códigos de ética inclusivos*

Los resultados mostraron que, en la mayoría de las organizaciones consultadas, la principal herramienta de socialización y comunicación de las políticas inclusivas es el Reglamento Interno y/o el Código de Ética. Estos documentos suponen una normativa interna de cumplimiento obligatorio y una de las principales normas dentro del mismo es la de antidiscriminación basada en diferentes cuestiones, entre ellas orientación sexual y/o identidad de género.

En su mayoría, estos reglamentos se encuentran alineados con las conductas presentadas por los/as líderes de la organización, que apoyan a los grupos de empleados/as encargados de la diversidad e inclusión dentro de las compañías.

§ *Valoración de la identidad y red de empleados LGBT, banderas de la inclusión*

Los resultados arrojaron que los y las participantes perciben que la inclusión del colectivo LGBTIQ+ en las organizaciones se compone por elementos como códigos de ética inclusivos, red de empleados/as LGBTIQ+ y autenticidad o poder ser uno/a mismo/a en el ámbito laboral.

Con respecto a esto último, Herzberg, Mausner y

Snyderman (1967), como ya se mencionó previamente en este trabajo, afirman que las personas en su trabajo están influenciadas por lo que denominan factores de motivación y factores de higiene o mantenimiento. En las respuestas de las entrevistas, se identificaron relaciones interpersonales con colegas (factores de higiene) que, debido a la historia del colectivo, se perciben como factores de motivación en las personas LGBTIQ+. Las conversaciones informales sobre el fin de semana pueden ser percibidas como logros y aumentar la satisfacción de la persona. Los/as entrevistados/as y encuestados/as expresaron que, cuando son libres de expresar su autenticidad en el trabajo, muestran un mayor rendimiento individual y se inclinan más a colaborar con los demás.

El uso de lenguaje inclusivo y pronombres adecuados también forman parte de la libertad de expresión de identidad y abren el camino a la visibilidad de diversas identidades y expresiones de género. El 74 % de los/as encuestados/as apoyaría el lenguaje inclusivo en todas o la mayoría de las comunicaciones. Estas prácticas son de fácil implementación y no requieren un costo adicional. Es llamativo que sólo el 43 % de las compañías cuenta con la posibilidad de cambiar el nombre en los sistemas, mientras que el restante 57 % no, o no es del conocimiento de los/as empleados/as, a pesar de que se reconocen como factores claves al momento de incluir a personas del colectivo.

Las redes de empleados son percibidas como un papel esencial cuando se piensan políticas inclusivas. El apoyo de los/as compañeros/as de trabajo contribuye en gran medida a la satisfacción en general en la vida de las personas LGBTIQ+, ya que

pueden actuar como aliados/as importantes y abogar por una mayor igualdad (Ng y Rumens, 2017). El 61 % de los encuestados cuenta con este tipo de red en su organización, mientras que un 35 % no, y el 4 % restante no sabía si en su compañía existía una red de empleados LGBTIQ+.

El 87 % de los/as encuestados/as estuvo de acuerdo con que la red contribuye a mejorar la cultura inclusiva en el trabajo, un 9 % no estaba seguro, y sólo un 4 % estaba en desacuerdo.

En las entrevistas aparece como un punto clave para generar e impulsar prácticas inclusivas dentro de las organizaciones.

Quien alza la voz y quien marca cuál es la novedad, o qué es lo que hay que decir, hacer, seguir en términos de diversidad, son los propios empleados que son parte de la comunidad o aliados. Entonces me parece que son la voz más acreditada para hacerlo y me parece que eso es una práctica inclusiva importante. (Lautaro, octubre 2022)

Las redes de empleados/as pueden proporcionar herramientas de inclusión a las personas que desconocen cómo tratar adecuadamente a los/as colegas LGBTIQ+ y así facilitar redes de desarrollo socio-profesional para las personas del colectivo.

- Las prácticas inclusivas influyen en el desempeño y futuro laboral de los/as empleados/as

Los resultados arrojaron también que la internalización de los códigos de conducta en líderes

y colegas disminuye los casos de discriminación (más del 90 % de los encuestados que cuentan con códigos de conducta inclusivos en sus organizaciones reveló que no ha sido testigo o ha tenido conocimiento de algún tipo de intimidación, acoso o violencia hacia empleados LGBTIQ+ en el último año) y facilita la respuesta positiva en caso de que hubiera alguno. Los/las encuestados/as respondieron con confianza que, en sus entornos de trabajo, una situación de esa índole sería tratada con la seriedad que corresponde.

Los resultados arrojaron que las prácticas inclusivas y la internalización de los códigos de conducta tienen mayor influencia al momento de quedarse en una organización o buscar un nuevo empleo. Estos resultados se relacionan con los hallazgos de Muñoz (2005), que plantea que la percepción de discriminación predice significativamente el estrés en el trabajo. Y también que las personas que más perciben discriminación en sus entornos laborales tienen más probabilidades de estar insatisfechas con su trabajo, menos comprometidas con su organización, menos satisfechas con su carrera y tienen mayores intenciones de irse.

El 74 % de los encuestados respondió que el historial de diversidad de una compañía influiría en la decisión de unirse a esa organización. En las entrevistas, se reveló la evaluación que hacen los/as solicitantes al momento de aplicar a un nuevo trabajo, desde una búsqueda inicial en redes para saber el avance de la organización en temáticas de inclusión hasta ver la reacción de los/as entrevistadores en caso de que el/la aplicante refiriera pertenecer al colectivo.

- Desafíos LGBTIQ+: inclusión trans, trabajo interdisciplinario y formación de líderes inclusivos/as

La inclusión de las personas trans es relativamente novedosa en el mercado laboral. Teniendo en cuenta la historia de este colectivo, la mayoría de las personas trans no completan los requisitos para acceder a un trabajo en este tipo de organizaciones. Y para aquellas que sí los cumplen, se juegan el miedo al rechazo, a la primera entrevista o la incertidumbre de cómo será el contacto con compañeros/as de trabajo y supervisores/as.

En las entrevistas se mencionan estas dificultades, se propone un rol más activo por parte de las organizaciones cuando se trata de buscar talento LGBTIQ+ y se resalta la necesidad de salir proactivamente a buscar a estas personas.

Los entrevistados mencionan también los desafíos de infraestructura que se presentan a la hora de incluir personas trans. En las encuestas se preguntó si existían en sus organizaciones infraestructuras adecuadas a las políticas inclusivas, usando como ejemplo el uso de baños mixtos o de género neutro. El 83 % respondió que no había infraestructuras adecuadas, y sólo el 17 % aseguró que sí las había.

Jaime Barrientos Delgado (2016), psicólogo chileno y pionero en investigación LGBTIQ+ en Chile, señala que los derechos de las personas LGB (lesbianas, gays, bisexuales) han aumentado en los últimos años, pero aún encontramos que la sociedad mantiene mayores prejuicios y estigmas hacia las personas transgénero,

transexual y travesti, al ser invisibilizadas por no pertenecer a un género socialmente aceptado.

Otro punto que se destaca con respecto a las necesidades de este subcolectivo tiene que ver con la transición de género de personas pertenecientes a la organización. La transición supone un proceso largo en el tiempo, en el que la persona necesita un entorno inclusivo y respetuoso con la diversidad, ya que dicho proceso supondrá un gran esfuerzo personal, médico y social. La mayoría de las personas desconocen en qué consiste el proceso de transición y sus efectos. En las encuestas se preguntó si la organización en la que trabajaban los/as encuestados/as contaba con un protocolo de apoyo a la transición de género. El 52 % contestó negativamente, un 26 % no sabía si existía, y sólo un 22 % contestó de manera afirmativa. Los/as entrevistados/as mencionaron, de nuevo, el rol activo que debe tomar la organización ante estas situaciones. Por eso mismo, son importantes la formación y sensibilización, orientadas a las personas que componen la empresa, principalmente, al entorno más cercano a la persona que realiza el proceso y a los/as líderes de la organización.

La falta de inclusión trans también está relacionada con que la mayoría de los colaboradores que llevan a cabo las acciones inclusivas dentro de las organizaciones lo hacen de manera voluntaria y no pertenecen a áreas que tengan el dominio para crear o modificar políticas dentro de las organizaciones.

Los/as encuestados/as y entrevistados/as perciben que, en algunas ocasiones, las áreas de RR. HH y gestión del talento, en lugar de facilitar el trabajo de

inclusión lo obstaculizan.

La implementación de nuevas políticas y acciones en las empresas (por ejemplo, flexibilizar licencias de maternidad/paternidad para orientarlas hacia las necesidades del colectivo) debe contar con el apoyo de departamentos como el de RR. HH que le den entidad o un marco formal. La falta de colaboración con estas áreas hace que ciertas políticas queden detenidas en la buena intención o lleguen tarde. De este modo, terminan percibiéndose como otra dificultad más que sortear, en lugar de posicionarse como aliadas de la inclusión.

El problema que surge a partir de estos resultados es que no se mencionan en las respuestas de los/as encuestados/as y entrevistados/as cursos y capacitaciones de sensibilización obligatorias para estas áreas de trabajo y para los/as líderes, quienes juegan un gran papel en la cultura de la organización, por su posición dentro de la organización y su influencia sobre las políticas, así como del desarrollo de carrera de los/as empleados/as. Si bien la inclusión forma parte de la agenda de estas organizaciones, el enfoque suele estar impulsado por una serie de iniciativas en lugar de ser un enfoque coordinado y estratégico, y la responsabilidad del cambio suele recaer en los grupos de empleados/as, que deben adaptarse o asimilarse para encajar con la cultura empresarial y los modos de trabajo predominantes. Otra alternativa sería formalizar el trabajo de los y las empleados/as que ya están trabajando en estos temas de manera voluntaria y trabajar de manera interdisciplinaria entre todos los actores involucrados para poder unificar criterios y así compartir la misma

mirada con el resto de las personas de la organización.

- Trabajar en red por fuera de las organizaciones

A partir de los datos obtenidos, se puede inferir que *Pride Connection* Argentina plantea una ayuda y una guía para muchas organizaciones que están iniciando el camino de inclusión. Genera redes entre las organizaciones y sus colaboradores/as, promueve ideas con respecto a prácticas inclusivas y, como red, lleva a cabo acciones y eventos que ayudan a afianzar el sentimiento de pertenencia de las organizaciones que son parte. La dificultad de esta red es que no está directamente conectada con las áreas que generan y modifican políticas en las organizaciones. Es decir, puede promover acciones, pero eso no asegura que las organizaciones las lleven a cabo.

Limitaciones de la investigación

Aun cuando esta investigación realiza contribuciones sobre el tema que pretende investigar, es necesario señalar algunas de sus limitaciones. En primer lugar, la totalidad de las variables involucradas en este estudio fueron medidas en un mismo momento temporal, y el tema de este trabajo (inclusión LGBTIQ+ en el ámbito laboral) está en constante evolución. Algunos de los hallazgos presentados pueden haberse modificado en los últimos meses.

En segundo lugar, si bien las personas pertenecientes al género no binario y de diferentes orientaciones sexuales formaron parte de la muestra con la que se trabajó, la mayoría de la muestra perteneció a personas cis, lo cual dejó sin mayor representación a

gran parte del colectivo.

Futuras investigaciones deberían abordar las vinculaciones entre prácticas inclusivas específicas para cada subcolectivo y la satisfacción laboral de sus beneficiarios/as en un período de tiempo más extenso.

Este trabajo no busca dar una devolución sobre cómo funcionan las organizaciones en materia de inclusión o implementación de ciertas prácticas, sino que se trata de una lectura y un análisis para saber si las prácticas inclusivas tienen injerencia en la satisfacción laboral de sus beneficiarios/as.

En virtud de lo expuesto se puede señalar que, si bien muchos de los retos que presenta la inclusión LGBTIQ+ fueron sorteados, muchos otros siguen ahí, y queda todavía un largo camino por recorrer. Se necesita más apoyo para comprender mejor el impacto de la interseccionalidad (teniendo en cuenta diferentes características personales del individuo dentro de la empresa) sobre la inclusión y sobre cómo las organizaciones y las personas pueden beneficiarse de ella.

Referencias bibliográficas

Barrientos, J. (2016). Homofobia en Chile: una revisión del estado del arte. /Homophobia in Chile: a state of the art. *Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 5(09), 129-151.

Cortina, L. M. (2008). Unseen injustice: Incivility as modern discrimination in organizations. *Academy of*

Management Review, 33(1), 55-75.

Cress, P. E. (2022). The power of personal pronouns to encourage diversity and inclusion. *Aesthetic Surgery Journal*, 42(9), 1103-1105.

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1967). *The motivation to work*. (2^a ed.). Wiley and Sons.

Hulim, C.L., & Judge, T.A. (2003). Job attitudes. In W.C. Borman, D.R. Ligen, & R.J. Klimoski (Eds.), *Handbook of Psychology: Industry and Organizational Psychology*, pp. 255-276. Wiley.

Lourau, R. (1991). Hacia la intervención socioanalítica. *El análisis institucional*, 262-285.

Mason, C. y Griffin, M. (2002). Group task Satisfaction: Applying the Construct of Job Satisfaction to Groups. *Small Group Research*, 33(3), 271-312.

Mor Barak, M. E., & Levin, A. (2002). Outside of the corporate mainstream and excluded from the work community: A study of diversity, job satisfaction and well-being. *Community, Work & Family*, 5(2), 133-157

Muñoz, C. S. (2005). A multi-level examination of career barriers for sexual minority employees. [Tesis doctoral inédita, University of Georgia]

Ng, E. S. & Rumens, N. (2017). Diversity and inclusion for LGBT workers: Issues and new horizons for research. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 34(2), 109-120

Ozturk, M. B., & Tatli, A. (2016). Gender identity inclusion in the workplace: broadening diversity management research and practice through the case of transgender employees in the UK. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(8), 781-802.

Perez Álvarez, A. (2017). Trabajar sin romper el molde: discriminaciones en espacios laborales a personas LGBT en Cartagena de Indias y Barranquilla, Colombia. *Revista Palobra, "palabra que obra"*, 17 (17), 20-41. doi:10.32997/2346-2884-vol.17-num.17-2017-1821

Rosario-Hernández, E., Millán, L. V. R., Cruz, C. F. L., y Acevedo, G. (2009). Saliendo del clóset en el trabajo: La relación entre el manejo de la identidad sexual, heterosexismo organizacional percibido, actitudes de trabajo y bienestar psicológico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 20(1), 103-143.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). McGraw-Hill.

Shore, L. M., Rande, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K.H., & Singh, G.(2011). Inclusion and diversity in workgroups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262–1289

Gabriela Cisco
Licenciada en Psicología (UMSA)
gabriela.cisco@gmail.com

Revista Conceptos

Parámetros para la presentación de artículos, avances de investigación y reseñas

Se recibirán para considerar su publicación en la revista *Conceptos* artículos, avances de investigación y reseñas. En todos los casos deben ser trabajos originales e inéditos y no deben haber sido enviados para su publicación a otras revistas.

Todos los trabajos serán evaluados preliminarmente por el Director y los miembros del Comité de Redacción.

El envío de un trabajo a *Conceptos* implica la cesión de la propiedad para que pueda ser editado, reproducido y transmitido públicamente en cualquier forma, incluidos los medios electrónicos, para fines exclusivamente científicos, culturales o de difusión, sin fines de lucro.

El Comité de Redacción decidirá en qué número de la revista se incluirán los trabajos aceptados para su publicación, en virtud de la pertinencia de las temáticas y el espacio disponible.

Todos los trabajos aceptados para publicación estarán sujetos a la edición posterior por parte de editores y diseñadores de la revista, con el propósito de ajustar el material a las pautas editoriales que rigen la publicación.

La recepción de un trabajo no implica para la revista compromiso de publicación.

Los trabajos deben ser remitidos al Instituto de Investigación de la Universidad del Museo Social Argentino, en formato electrónico editable, a conceptos@umsa.edu.ar.

Artículos

Los artículos deben presentar la elaboración de los resultados de una investigación en curso o ya finalizada, o bien ser artículos de revisión que planteen una nueva propuesta de abordaje a un tema o problemática.

Se considerarán para su publicación aquellos trabajos académicos originales en su tema y abordaje que den cuenta de un tratamiento metodológico pertinente para el tipo de problemática, y que respeten las reglas de campo académico, especialmente el rigor teórico. Una vez aprobados en forma preliminar, de acuerdo con su pertinencia y requisitos formales, los artículos serán enviados a evaluadores externos y sometidos a referato anónimo por pares académicos.

La extensión mínima de los artículos será de 30.000 caracteres con espacios, o diez carillas aproximadamente, y la extensión máxima será de 50.000 caracteres con espacios, o quince carillas aproximadamente (formato A4 con márgenes de 2,5 centímetros, tipografía de 12 puntos, interlineado 1,5), incluyendo tablas, figuras, imágenes, lista de referencias bibliográficas y posibles anexos.

Los trabajos deben contar con título, resumen analítico y palabras clave, en español y en inglés.

Títulos y subtítulos

Cuando un texto tiene varias secciones, que se dividen a su vez en subsecciones, es importante que las jerarquías de los títulos y subtítulos sean claras y respetadas a lo largo del artículo.

Los **títulos** se escriben en **negrita**.

El nombre del autor debe figurar debajo del título del trabajo, seguido de los títulos académicos obtenidos, lugar donde se desempeña profesionalmente y cargo que ocupa. Deberá consignarse también una dirección de e-mail de cada uno de los autores.

Los *subtítulos* se escriben en *negrita cursiva*.

Los *apartados* dentro de los subtítulos se escriben en *cursiva*, sin negrita.

Ejemplo:

Título

Subtítulo

Apartado

Resumen o *abstract*

El resumen analítico (*abstract*) debe tener doscientas (200) palabras como máximo, en español y en inglés,

y mostrar a grandes rasgos el tema/problema de la investigación, el objetivo general del trabajo, la metodología empleada y las conclusiones más generales. El *abstract* surge del contenido del artículo.

Asimismo, es necesario que luego del resumen se relacionen cinco palabras clave o *keywords* (en los mismos dos idiomas) que cumplan la función de descriptores del documento presentado y no reiteren los términos utilizados en el título. Deben ir entre comas y sin punto final.

Palabras clave o *keywords*

Las palabras clave o *keywords* sirven para la indexación de artículos de revistas científicas, libros, anales de congresos, informes técnicos y otros tipos de materiales; así como para la búsqueda y recuperación de literatura científica en las bases de datos como LILACS, SciELO, PubMed y otras. También sirven para ofrecer mayor visibilidad a los artículos y facilitar la consulta de quienes buscan información.

Ejemplo:

Palabras clave: ciencia, desarrollo, economía,
cambio climático, efecto invernadero

*Keywords: science, development, economics, climate
change, greenhouse effect*

Si tiene preguntas o desea más información sobre las pautas de la revista o sobre el proceso de postulación

de un artículo, por favor escriba a conceptos@umsa.edu.ar.

Avances de investigación

Los avances de investigación deberán versar sobre una investigación en curso. Se presentará el proyecto que aborda, su estado de situación y las distintas etapas previstas para su finalización.

La extensión máxima de los avances será de 35.000 caracteres con espacios o doce carillas aproximadamente. Deberán consignarse los siguientes datos: título de la investigación, director y los nombres de quienes conforman el equipo de investigación.

Reseñas

Las reseñas deben ser comentarios y abordajes críticos y reflexivos de un objeto de análisis. Es necesario que en el encabezado consten los datos de la obra (en el caso de libros: título, autor/es, año, editorial, número de páginas). La extensión máxima no podrá superar los 7.000 caracteres con espacios o tres carillas aproximadamente.

La publicación de las reseñas será definida por el Comité de Redacción de la revista, que podrá objetar su publicación en forma definitiva.

Pautas de redacción

Las palabras o frases en **idioma extranjero** deben escribirse con *cursiva*. No usar comillas, negritas ni subrayados.

Se escriben con *cursiva* los **títulos de las obras de creación** (libros, películas, cuadros, esculturas, piezas musicales, programas de radio o de televisión), los nombres de los periódicos y los títulos de las publicaciones internacionales. No hay que escribir en negrita, ni subrayar, ni usar cursiva o comillas para resaltar palabras. Estos títulos llevan **mayúscula solo en la palabra inicial** (<https://www.rae.es/dpd/mayúsculas> 5.2.24):

Cuando el nombre está formado por dos palabras en plural, se duplican las letras iniciales, se escriben en mayúscula y van seguidas por el punto abreviativo y un espacio tipográfico: EE. UU. (Estados Unidos), RR. HH. (Recursos Humanos).

Acrónimos y siglas: las siglas son las palabras formadas con las iniciales de uno de los términos que integran una expresión compleja (ONU) y para facilitar su pronunciación suelen incluir otras letras o conjunciones (Mercosur, Caicyt). Un acrónimo es un término formado por dos o más palabras (docudrama, a partir de “documental” y “drama”) y también una sigla que se puede leer con naturalidad en español, sílaba a sílaba: ONU es sigla y acrónimo; BCE es sigla pero no acrónimo (<https://www.fundeu.es/recomendacion/siglas-y-acronimos-claves-de-redaccion/>).

-Salvo que sea sobradamente conocida, la primera

vez que se emplee una sigla se recomienda acompañarla de su desarrollo (ONU se desarrolla como Organización de las Naciones Unidas). Como algunas ya se han hispanizado, se recomienda verificar y usar la que corresponda (ONU y no UN, OTAN y no NATO).

-Las siglas se escriben sin puntos abreviativos (ONU y no O.N.U).

-El plural de las siglas se pronuncia pero no se escribe: las ONG, no ONGs.

-Palabras derivadas de siglas como “ovni” y “sida” se han convertido en sustantivos comunes y deben escribirse como tales.

-Ante cualquier duda, se debe consultar el Diccionario de la Real Academia Española: <https://www.rae.es/>. Evitar el uso de la expresión “el mismo” o “la misma”, que se puede reemplazar por pronombres personales, demostrativos, posesivos o directamente por nada (<https://www.rae.es/dpd/mismo>, 3).

Evitar la **redundancia**, fenómeno que consiste en emplear una o más palabras innecesarias porque reiteran el sentido de algo ya dicho.

Uso de la coma: emplearla después de “sin embargo”, “no obstante”, “asimismo”, “además” y antes de “pero”, “aunque”, “ya que”, “a pesar de”. Otras expresiones de enlace como “es decir”, “además”, “por otro lado”, “entre otros”, se separan con comas del resto del enunciado y se escriben entre comas si van en medio de la oración.

No se escribe coma entre sujeto y predicado, ni se escribe entre el verbo y el objeto (<https://www.fundeu.es/escribireninternet/la-coma-criminal/>).

Gerundio

El gerundio indica acciones simultáneas o anteriores a la del verbo principal del que depende: “Habiendo terminado la clase, salieron los estudiantes”; “fue a su casa caminando”.

-No se debe usar el gerundio para indicar una acción posterior a la del verbo principal:

La fórmula y/o

Es frecuente el empleo conjunto de las conjunciones copulativa “y” y disyuntiva “o” separadas por una barra, calco del inglés “and/or”, con la intención de hacer explícita la posibilidad de elegir entre la suma o la alternativa de dos opciones.

Sin embargo, en español la conjunción “o” puede expresar ambos valores en conjunto, de modo que se desaconseja el uso de esta fórmula.

Normas de citado

Las citas, como parte fundamental de la elaboración de los textos académicos, deben ser claras y efectuadas según las Normas APA, séptima edición (<https://apastyle.apa.org/instructional-aids/handouts-guides>). Cualquier malentendido o negligencia en el uso de palabras o ideas de otro autor se considera plagio.

Las Normas APA, al igual que las otras normas existentes, buscan estandarizar los textos académicos mediante una serie de reglas editoriales que definen desde el formato del papel y la tipografía hasta las partes y el orden de una cita bibliográfica.

Para evitar el plagio, siempre que se utilicen las palabras de alguien, o cuando se resuma o parafrasee información hallada en diversos tipos de documentos, debe indicarse la fuente mediante una cita dentro del texto y su correspondiente referencia en el apartado de Referencias bibliográficas al final del texto.

Todas las obras que hayan sido citadas en el cuerpo del texto deben figurar en el listado de Referencias bibliográficas final, donde solamente se incluyen los recursos utilizados en la realización del trabajo.

Uso de notas

Las notas a pie de página no se usan para citar, sino para incluir aclaraciones breves que enriquezcan y den soporte a la argumentación. La presencia de notas puede ser distractiva para los lectores, de modo que no deberían incluir explicaciones complejas (que conviene incluir en el cuerpo del texto) ni informaciones de poca relevancia.

Las notas al pie pueden escribirse con una fuente más pequeña e interlineado diferente al resto del texto.

Referencias bibliográficas

Al final del cuerpo se incluye el listado de referencias bibliográficas que hayan sido mencionadas a lo largo del trabajo. Cada cita mencionada en el texto debe tener su correlato en este listado final. Deben estar en orden alfabético.

Cada referencia contiene habitualmente, como elementos obligatorios, la autoría, título, editorial y fecha de publicación.

